

A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia

Liliana Eliete dos Santos Patrício Dias

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Outubro 2014

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob orientação da Professora Doutora Maria Dulce Pimentel e co-orientação da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques.

A supervisão da prática de ensino é da responsabilidade do Dr. José António Calado, professor na Escola Básica Eugénio dos Santos (Lisboa), e da Mestre Maria Helena Neto, professora na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra).

“Ensinar bem exige $\frac{1}{4}$ de preparação e $\frac{3}{4}$ de puro teatro”.

Gail Godwin

AGRADECIMENTOS

Terminada esta jornada não posso deixar de agradecer todo o apoio e contributos que me foram prestados. Estas breves palavras de agradecimento jamais serão suficientes para descrever todo o apoio que recebi ao longo desta etapa, ainda assim aqui fica esta nota.

À professora Dulce Pimentel agradeço profundamente a orientação científica e apoio incondicional, a sua amizade, pois sempre teve uma palavra de coragem, carinho e incentivo para me oferecer em todos os momentos. À professora Raquel Henriques agradeço também pela sua disponibilidade, os sábios conselhos, e palavras de incentivo e conforto.

Agradeço sinceramente, ao professor José António Calado e à professora Helena Neto, que mais do que orientadores, foram amigos. Agradeço pela sua disponibilidade e sensibilidade, pois muitas vezes enxugaram-me as lágrimas e partilharam comigo momentos menos bons, sem nunca deixarem de acreditar em mim, antes pelo contrário, ajudaram-me sempre a restabelecer a minha confiança e autoestima, ajudando-me a encarar os meus desafios. Agradeço-lhes todos os ensinamentos, o que me ajudou também a evoluir como pessoa e enquanto profissional. Agradeço ao meu colega de estágio Paulo Brázia, com quem pude ter uma boa relação de amizade e companheirismo. Juntos dividimos os momentos bons e menos bons da nossa prática pedagógica.

Aos meus queridos alunos, que me receberam de braços abertos, que tanto me ensinaram e, se dúvidas houvesse, me fizeram ver que o meu lugar é na escola, na sala de aula, junto deles. Um muito obrigada a todos.

Aos professores que fui tendo ao longo deste percurso agradeço todos os ensinamentos que contribuíram para a minha formação académica. Agradeço em especial ao professor Fernando Martins por todo o apoio prestado em vários momentos da minha vida. E, embora não sem uma participação direta na redação deste relatório, mostrou-se sempre disponível para me orientar no que fosse necessário.

Aos meus amigos agradeço também, pois sempre me encorajaram e me apoiaram ao longo deste percurso. Agradeço em especial à minha amiga e colega de

mestrado Andreia Alves, por todos os momentos partilhados, pela troca de ideias durante a redação deste relatório.

A todos os meus familiares lhes agradeço profundamente, não só pelo imenso apoio, carinho, e dedicação prestados, mas também por me terem ajudado a cuidar da Alicia nos momentos em que não pude estar presente. À mana Mel que tanto apoio me tem dado revelando-se um verdadeiro amparo e uma grande amiga, demonstrando um amor incondicional. Um grande bem-haja. À minha cunhada Renata Dias agradeço também o apoio e ajuda prestada, pois soube auxiliar-me quando dela mais precisei.

Não posso deixar de prestar um agradecimento especial à minha mãe, que me ensinou desde cedo a ser uma lutadora, a seguir os meus sonhos e a nunca desistir. Obrigada mãe por me teres ajudado a transformar na pessoa que sou hoje, pois muito o devo a ti. À avó Bia, o meu «anjo dos estudos» como sempre lhe chamei, agradeço todas as bênçãos que recebi, todo o amor e força que me deste, nunca te saberei agradecer.

Ao Nuno, por me acompanhar durante todos estes anos, por estares ao meu lado sempre, pois apesar de todos os obstáculos e dificuldades que passámos, conseguimos juntos ultrapassar tudo e mantermo-nos de pé. Obrigada por estares sempre aqui em todos os momentos, por me teres demovido quando quis desistir, fazendo-me acreditar sempre que era capaz. Um enorme obrigado.

Por fim, o mais importante agradecimento dedico-o à minha filha Alicia. Agradeço-te incondicionalmente por existires, por teres sido, e por seres a minha força, pelo teu lindo e sincero sorriso iluminar a minha alma, e me fazer seguir em frente. Obrigada meu amor por tudo o que és para mim.

A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

LILIANA ELIETE DOS SANTOS PATRÍCIO DIAS

RESUMO

Este relatório descreve a Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Ensino da História e da Geografia 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu na Escola Básica 2/3 Eugénio dos Santos (Lisboa) e na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra), no ano letivo de 2013/2014, com uma turma de 7.º ano, duas de 8.º ano e uma de 12.º ano de escolaridade, onde se implementaram estratégias de aprendizagem enquadradas na metodologia da aula-oficina.

Pretendeu-se durante este percurso perceber se a metodologia da aula-oficina, enquadrada na teoria construtivista, contribui para a aprendizagem significativa dos alunos.

Na primeira parte deste trabalho, é feita uma reflexão teórica sobre a temática, onde se procura contextualizar e fundamentar o tema em análise. Esta obedece à seguinte estrutura: i) definição de aula-oficina e no que consiste; ii) pressupostos teóricos que sustentam esta metodologia, sendo, neste caso, o construtivismo.

Na segunda parte são descritas algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas, tendo sempre em atenção o tema deste relatório.

Palavras-Chave: aula-oficina, teoria construtivista, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This report describes the Supervised Teaching Pedagogical Practice (STPP), integrated in the Master degree in Teaching of History and Geography, at the 3rd cycle of Basic Education and Secondary School, held at, held at School 2/3 Eugénio dos Santos (Lisbon) and the Secondary School Miguel Torga (Sintra), in the school year 2013/2014, with one 7th grade class, two 8th grade classes and a 12th grade class, where implemented learning strategies within the framework of the methodology of aula-oficina.

The goal of this work was to observe if classroom methodologies, within constructivist theory aula-oficina, contributes to significant improvement in student learning.

In the first part of this work, a reflection on the theme is made, which seeks to contextualize and fundament the topic under analysis. This obeys to the follow structure: i) definition of aula-oficina and in which consists; ii) theoretical assumptions underlying this methodology, in this case, the constructivism.

In the second part, some of the learning experiences, which were developed, are described, regarding the theme of this report.

Keywords: aula-oficina, constructivist theory, meaningful learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA: FUNDAMENTAÇÃO	3
I.1 – A metodologia da aula-oficina	3
I.2 – O construtivismo	4
I.3 – O ofício do professor	8
I.4 – O ofício do aluno	10
CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA E EM HISTÓRIA. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	12
II.1 - Metodologia	12
II.2 – Resultados e discussão	13
CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA	20
III.1- Considerações gerais sobre a PES em Geografia	20
III.2- Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 7.º ano turma E.....	21
III.3- Considerações gerais sobre a prática pedagógica 8.º ano turma C.....	22
III.4- A Oficina no 7.º E - Mapa Mental sobre «Países que constituem a União Europeia»	23
III.5- A Oficina no 8.º C - Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações».....	25
CAPÍTULO IV - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA	27
IV.1- Considerações gerais sobre a PES em História	27
IV.2 – Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 8.º ano turma A.....	28
IV.3 – Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 12.º ano turma F Ciência Política	29
IV.4 - A Oficina no 8.º ano A – Guião de trabalho Cooperativo A «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa»	30
VI.5- A Oficina no 12.º F – Trabalho sobre as «Comunidades Estrangeiras em Portugal»	32
IV.5- A Oficina no 12.º ano F – Guião de trabalho de Pesquisa na <i>Internet</i> «Globalização e Governança Global»	33

CAPÍTULO V - ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	34
V.1- Considerações Gerais	34
V.2- «Participação na vida cívica»	36
V.3- «Uma aula diferente».....	37
V.4 - «Uma aula num espaço diferente» -Visita de Estudo do 12.º F	38
CONCLUSÃO.....	41
BIBLIOGRAFIA	44
ANEXOS	I
ANEXO I - Plano de aula Geografia 7ºano	II
ANEXO II - Quadro de Metacognição	IV
ANEXO III - Plano de aula Geografia 8ºano.....	V
ANEXO IV- Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações»	VIII
ANEXO V – Grelha de observação em sala de aula - Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações».....	XV
ANEXO VI - Plano de aula História 8ºano	XVI
ANEXO VII – Guião de trabalho Revolução Americana.....	XIX
ANEXO VIII – Guião de trabalho Revolução Francesa.....	XXI
ANEXO IX – Grelha de observação de aula – do trabalho Cooperativo a «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa».	XXV
ANEXO X - Grelha de classificação do trabalho Cooperativo A «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa». 8.ºano.	XXVI
ANEXO XI - Grelha de classificação dos trabalhos de grupo 12.º F Diversidade Cultural	XXVII
ANEXO XII - Plano de aula Ciência Política 12ºano.....	XXVIII
ANEXO XIII – Guião de trabalho cooperativo – Globalização e Governança Global.	XXX
ANEXO XIV – Grelha de observação de aula – Atividade em grupo- Globalização e Governança Global	XXXII
ANEXO XV – Grelha de classificações da atividade em grupo- Globalização e Governança Global	XXXIII
ANEXO XVI – Proposta de projeto - Ensino de Geografia num Jardim de Infância	XXXIV
ANEXO XVII - Aula Palestra-Documento de orientação do Professor José Lúcio	XL
ANEXO XVIII – Guião da visita de estudo ao Martim Moniz	XLI

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Dados Pessoais.....página 13

Tabela II – Habitação e ambiente familiar.....página 15

Tabela III – Tu e a tua escola.....página 16

Tabela IV – Avaliação do tipo de aula.....página 18

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Metacognição da atividade letiva (7.º ano)página 23

Quadro II – Metacognição da atividade letiva (8.º ano).....página 26

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge na sequência da realização do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, cuja Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na Escola Básica 2/3 Eugénio dos Santos (Lisboa) e na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra).

A escolha do tema «A Metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia» prendeu-se com a vontade de trabalhar em sala de aula de uma forma ativa e dinâmica de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Este tema constituiu um desafio que partiu da ideia de fazer algo diferente das experiências pedagógicas vivenciadas enquanto aluna. De um modo geral, as nossas atividades letivas consistiam em «passar a matéria» para o caderno, do quadro, dos acetatos, dos ditados dos professores. Poucos foram os momentos destinados ao debate e à reflexão crítica dos conteúdos em análise. Tal como Barca (2004), consideramos que qualquer que seja a área de ensino, “o professor deve estar empenhado numa educação para o desenvolvimento, na qual o aluno é visto como um agente do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004 p.141). Por acreditar nas capacidades dos alunos, e num ensino que permita desenvolver a cidadania e o exercício do pensamento crítico, procurou-se que a prática de ensino supervisionada em História e em Geografia partisse exatamente dessas premissas.

Assim sendo, o objetivo principal deste relatório é refletir sobre a importância da aula-oficina como fundamento de um projeto de intervenção pedagógica, o que, em termos de ensino/aprendizagem, pressupõe:

- a) Gerir as turmas de modo a que os alunos sejam os protagonistas da sua aprendizagem;
- b) Explorar os conhecimentos prévios dos alunos;
- c) Facilitar o processo de aprendizagem com a utilização de diversos recursos, tais como: documentários, notícias, fontes históricas, imagens, mapas, entre outros;
- d) Desenvolver nos alunos atitudes de crítica, reflexão, iniciativa, autonomia e respeito;
- e) Desenvolver hábitos de participação em atividades de grupo;

- f) Motivar os alunos para a importância da aprendizagem em História e em Geografia.

O Relatório está estruturado em cinco capítulos, cujos conteúdos se apresentam de seguida. No capítulo I procura-se contextualizar e fundamentar o tema em análise. Este capítulo obedece à seguinte estrutura: em primeiro lugar, pretende-se dar uma breve noção do que é a aula-oficina e no que consiste. Em seguida, procura-se explicar os pressupostos teóricos que sustentam esta metodologia, que neste caso é o construtivismo. Nesse sentido, faz-se referência a alguns dos teóricos desta corrente de pensamento que mais influenciaram a prática pedagógica.

Os teóricos construtivistas preocuparam-se com o desenvolvimento de uma prática de ensino centrada no aluno. Isto significa que as experiências pedagógicas devem ter em consideração os seguintes aspetos: i) valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para aquisição de aprendizagens significativas; ii) atividades que estimulem a autonomia e a reflexão dos alunos na construção da sua aprendizagem. Procura-se também, demonstrar o papel do professor em todo este contexto. Para finalizar este capítulo, procura-se ainda, descrever o papel do aluno, atendendo à importância que lhe é atribuída no processo de ensino/aprendizagem, num ambiente construtivista.

No que concerne ao capítulo II, é feita uma caracterização das turmas onde se lecionou, salientando os aspetos considerados mais importantes durante a prática pedagógica. Os capítulos III e IV são relativos à componente prática. Apresentam-se as práticas de ensino supervisionado, primeiro na área de Geografia e depois na área de História. Neste contexto procura-se, em primeiro lugar, fazer uma descrição sumária da prática pedagógica no geral e, em segundo lugar, pretende-se descrever mais pormenorizadamente, as experiências de aprendizagem em que se implementou a metodologia da aula-oficina.

O capítulo V é dedicado às atividades extracurriculares desenvolvidas durante a prática pedagógica. Encontram-se mencionadas neste capítulo a participação em atividades enquadradas no plano anual de atividades da Escola, bem como as atividades que foi possível desenvolver no âmbito do tema do relatório. Para finalizar, dedica-se uma parte deste relatório às considerações finais da PES, nas quais se procura refletir em particular sobre a importância da metodologia da aula-oficina na prática pedagógica.

CAPÍTULO I - A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA: FUNDAMENTAÇÃO

I.1 – A metodologia da aula-oficina

A metodologia da aula-oficina é uma estratégia de ensino que visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento. Esta metodologia procura tornar a sala de aula num espaço saudável, onde se possa motivar os alunos e promover um trabalho de grupo ou individual, em que estão presentes o respeito, a solidariedade, a escuta e aceitação de opiniões diferentes, valores tão considerados pela sociedade. Concorde-se com Cuberes (citado em Vieira & Volquind, 2002, p.11) quando afirma que “A oficina é uma modalidade de ação, que necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e tarefa socializada; garantir unidade entre a teórica e a prática”.

A metodologia da aula-oficina procura organizar o trabalho em sala de aula através de um método aberto “que se vai construindo gradualmente em função das respostas e das intervenções dos alunos” (Unesco, 1989, p. 50), Esta estratégia, que parte da valorização das ideias prévias dos alunos foi, aliás, implementada em sala de aula, durante a realização da PES. Consideramos que este procedimento pode constituir uma rotina na organização das atividades letivas, concordando com Barca quando afirma que “as ideias [prévias] dos alunos podem assumir um caráter sistemático” (Barca, 2004, p.131). Defendemos que todo este processo pode estimular nos alunos capacidades de participação, de iniciativa e de reflexão. Acredita-se que a aprendizagem é um processo ativo, e o desenvolvimento de atividades de quem aprende é a característica mais importante deste processo. A preparação de uma aula-oficina deve privilegiar a lógica em que o aluno é o agente da sua formação, e o professor tem o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras (adaptado de Barca, 2004, p.132).

Foi este o princípio levado para as aulas, tendo consciência que a dinamização da aprendizagem não cabe em exclusivo ao professor, mas que é fundamental possibilitar ao aluno um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Contudo, este não é um caminho fácil, são várias as dificuldades que vão surgindo e para as quais há

que estar alerta: as diferenças de ritmo de aprendizagem em sala de aula podem colidir com um processo da aula-oficina se não houver um trabalho de apoio do professor que, absorto na gestão do grupo se pode esquecer do individual. Mais ainda porque nas turmas onde se lecionou existiam alunos com necessidades educativas especiais e que exigiam maior atenção e disponibilidade do professor.

I.2 – O construtivismo

Acredita-se que os pressupostos da aula-oficina se coadunam com a perspectiva construtivista. Nesse sentido, pareceu pertinente fazer uma breve abordagem desta corrente teórica, destacando os autores que defendem uma metodologia de ensino ativa e cujo contributo se revelou decisivo no modo como desenvolvemos a prática pedagógica.

Entende-se por construtivismo uma corrente de pensamento da psicologia educacional que, em linhas gerais, defende que um indivíduo é capaz de participar ativamente na construção do seu conhecimento e que a edificação deste está subjacente aos seus conhecimentos prévios e à relação entre o Homem e o meio (adaptado de Tavares *et al.* 2007, p.15).

Em *A Teoria da Aprendizagem Significativa*, Valadares & Moreira (2009, p.10) enfatizam os princípios do construtivismo humano, defendendo que o conhecimento é um processo progressivo, não estático, que engloba perspectivas, visões, experiências e metodologias diferentes, numa interação tridimensional entre educador, educandos e significados. Esta corrente de pensamento é resultante de uma sucessão de estudos, investigações e discussões desenvolvidos sensivelmente entre as décadas de 60 e 70 do século XX, mantendo-se uma preocupação com este pensamento até à atualidade (adaptado de Tavares *et al.* 2007, p.39). Jean Piaget foi um dos precursores desta teoria, tendo iniciado investigações no domínio do comportamento intelectual e cognitivo das crianças e dos adolescentes. Segundo Piaget (citado por Tavares *et al.* 2007, p.15), “a vida psíquica desenvolve-se através das interações progressivas entre o sujeito e o meio”, desempenhando o Homem um papel ativo no processo de construção de conhecimento.

A preocupação com uma teoria de ensino centrada no aluno, que valoriza os conhecimentos prévios e que defende estratégias de ensino/aprendizagem ativas e auto formadoras, opõe-se ao modelo «tradicional de ensino» conhecido por *behaviorismo*. Esta teoria foi defendida por John Watson no primeiro quartel do século XX. A sua origem parte do conceito de “tábua rasa” defendido pelo filósofo John Locke (século XVII) que consiste no seguinte: “o ser humano nasce sem ideias e concepções inatas, sendo o ambiente responsável pelo “registro” dos seus comportamentos, pensamentos e sentimentos” (citado em Tavares *et al.* (2007) p. 37). Nesta perspetiva, o ensino alicerça-se em exposições orais do professor, que transfere o conhecimento para os alunos e estes assumem um papel passivo, limitando-se a serem recetores, arquivadores e organizadores de conteúdos.

Já na década de 70, Paulo Freire faz uma crítica a este modelo educativo, denominando-o de «concepção bancária da educação», afirmando que “[...] a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] [A] única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (1970, p.58).

Contudo, não deixa de ser importante refletir que, apesar de a perspetiva construtivista ter surgido entre as décadas de 60 e 70, ainda não está totalmente disseminada nas práticas pedagógicas geralmente implementadas.

Como exemplo, efetua-se uma reflexão pessoal acerca da experiência como aluna, entre as décadas de 90 a 2000, quando, na maioria das aulas o papel assumido foi de aluna passiva e não ativa nos processos de aprendizagem, experiência essa que consideramos não ter sido positiva nem enriquecedora da nossa formação. Como tal, no desenvolvimento da prática pedagógica, partiu-se de uma ideia clara do que se pretendia aplicar, valorizando a perspetiva construtivista, procurando incentivar os alunos para uma construção ativa do seu conhecimento.

Foram muitos os autores que contribuíram para o desenvolvimento do construtivismo. Contudo, far-se-á apenas uma abordagem aos teóricos que foram tidos como referência para a prática pedagógica desenvolvida durante a PES.

Começa-se por explicitar o contributo de Ausubel (1980), que defende que a construção da aprendizagem é fruto de uma interação mútua entre dois fatores, um exterior à mente do aluno, e outro residente na mente do aluno, que desencadeia a

mudança dos dois. Este processo origina a formação de um conceito novo. Pode dizer-se que o conhecimento prévio do aluno (fator interno) representa o elemento que mais influencia a aprendizagem do aluno. Este processo denomina-se de aprendizagem significativa, que segundo Ausubel significa “[...] alcance de um significado novo - que pressupõe que os aprendizes empreguem quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, ou seja, passível de se relacionar com ideias relevantes ancoradas nas estruturas cognitivas¹ dos mesmos.” (Ausubel, 2003, p. 56). Nesta linha de pensamento, Ausubel (citado em Valadares & Moreira, 2009, p.15) refere que “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, (...) diria o seguinte: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe”. Atendendo ao que se pôde presenciar na PES, verificou-se que as ideias prévias dos alunos são de facto um elemento importante, contudo não nos parece que seja o elemento mais importante. Por isso, achou-se pertinente reforçar a perspetiva de Ausubel com a de Joseph Novak (1996) que parece ser mais adaptada ao contexto de sala de aula.

Joseph Novak (1996) afirma que existe efetivamente uma relação entre fatores internos e externos, mas neste caso, os dois elementos são igualmente importantes na construção de novos significados. Segundo Valadares & Moreira (2009), Novak acrescenta à teoria da aprendizagem significativa um lado mais humano “ao considerar o carácter tridimensional do ser humano, porque pensa, sente e atua” (2009, p.44).

No seguimento das ideias defendidas por Ausubel (1980) e Novak (1996), Gowin (citado em Valadares & Moreira, 2009, p. 21) acrescenta à teoria construtivista um conjunto de ideias estruturadas num esquema que denominou de “Vê epistemológico”. Este resume-se nos seguintes pressupostos: i) “Os problemas [...] que levantamos acerca dos *objetos/ acontecimentos* que vivenciamos e com que realizamos experiências [...] são decisivos para a compreensão do mundo”; ii) “Os *juízos de valor* interferem nas *visões globais que temos acerca do mundo* e nas nossas «*filosofias*» pessoais e estas, por sua vez, são relevantes [...] nos *conceitos, princípios e teorias* [bem] como na formulação de novos *juízos cognitivos e de valor*”; iii) “As *teorias, princípios e conceitos* interferem no modo como [...] são abordados os

¹Segundo Tavares *et al* 2007, p.38 “Estrutura cognitiva ou estrutura mental, são responsáveis pelo processamento de informação e de novas experiências; estes esquemas modificam-se à medida que o sujeito se desenvolve”.

objetos/acontecimentos, são decisivos na atribuição de significados [...] e estes, por sua vez, vão contribuir para o refinamento de [...] *conceitos*” (p. 22).

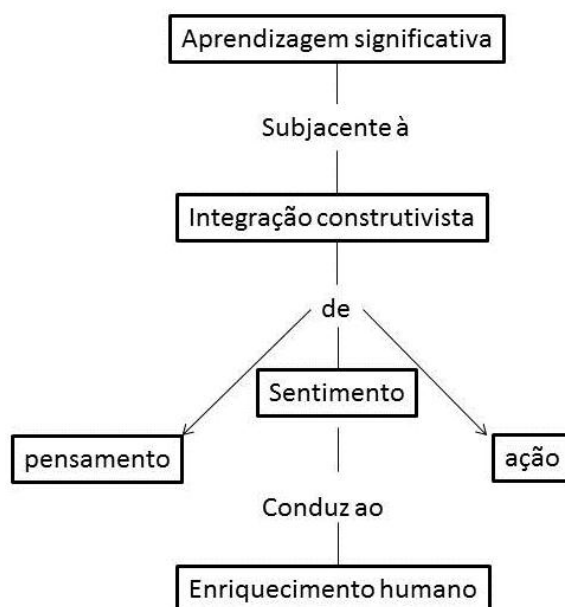
Tendo em conta as perspetivas destes autores, durante a PES procuraram-se desenvolver estratégias de aprendizagem que permitissem valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a reflexão crítica relativamente aos conteúdos lecionados. Por isso, investiu-se em atividades como a tempestade de ideias e pequenos debates, sempre numa perspetiva de valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos. Durante a PES retiraram-se vários exemplos de que é possível aos alunos construir o conhecimento, tendo em conta o que vivenciam e experienciam, assim como o seu quotidiano, a sua relação com os outros e a forma como compreendem o mundo. Passamos a citar dois exemplos de situações em sala de aula que se consideram ilustrativos do que acabamos de referir.

A primeira situação ocorreu numa aula de Geografia, quando os alunos foram questionados acerca do seu conhecimento sobre o conceito de migração, e de entre várias respostas, uma aluna disse: “ – professora, migração é o meu pai estar fora a trabalhar para nos sustentar”. Partindo desta afirmação, foram logo explorados dois aspetos: o conceito de migração e de migração internacional, bem como - as causas que lhe estão associadas, neste caso a motivação económica.

A segunda situação, numa aula de História onde se perguntou sobre o que significava “revolução”, uma aluna respondeu: “ – professora, nem imagina, pode crer que revolução foi o que aconteceu em minha casa quando a minha mãe viu as minhas notas negativas”. Utilizou-se a resposta desta aluna para explicar que uma revolução é uma mudança, que pode ser de comportamento e/ou de pensamento.

Nestas duas situações pôde verificar-se que os alunos não tinham uma noção clara de nenhum dos conceitos, mas empiricamente já o sabiam, já o tinham experienciado no seu quotidiano. Encaminhou-se apenas estas ideias para a construção da definição que se pretendia que os alunos adquirissem. Este processo parece-nos mais interessante do que ditar uma definição para o caderno diário, sem que os alunos possam refletir sobre ela, ou acrescentar algum valor. Por isso concordamos com Novak quando afirma que “os estudantes trazem sempre algo deles próprios para a negociação, não sendo pois uma tábua rasa, para nela se escrever ou um contentor vazio para se encher” (Novak, 1996, p.37).

Procurando sintetizar as ideias anteriormente referidas acerca da construção da aprendizagem significativa, apresenta-se um esquema dos processos que lhe estão subjacentes, conduzindo ao pretendido “enriquecimento humano”, mencionado por Valadares & Moreira (2009, p. 45) como o principal fim da aprendizagem significativa:



I.3 – O ofício do professor

De acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem deve ser centrada no aluno. No entanto, o papel do professor não deixa de ser menos importante. O professor deverá comportar-se como um guia, como um orientador em sala de aula, facultando aos alunos meios e recursos para estes construírem a sua aprendizagem. Por se concordar com esta forma de ensino, durante a PES tentou-se colocar em prática a conduta de professor construtivista que defendemos. Deste modo, o professor deverá preocupar-se em proporcionar aos alunos um ambiente ativo de aprendizagem, onde possa promover uma aprendizagem pela ação: “o professor é um facilitador, um ordenador, uma pessoa disponível que motiva [...] e que estimula a participação ativa dos alunos” (Monteiro, 2003, p. 71). O professor construtivista é aquele que tem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e que organiza atividades problematizadoras que estimulem as suas capacidades (adaptado de Valadares & Moreira, 2009). Durante a PES procurámos implementar estratégias de aprendizagem

que permitissem articular os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos das aulas.

Outro aspeto que consideramos essencial no ofício de professor é a ideia de realização de “diálogos no grupo-turma e as explicações atempadas do professor” (Valadares & Moreira, 2009 p.96). Durante a PES foi evidente que os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem, e uns mais que outros precisam consolidar conhecimentos. Daí ter havido uma preocupação em realizar diálogos orientados e efetuar sínteses das ideias principais, muitas vezes com recurso ao quadro da sala de aula, atendendo a que, como afirmam Valadares & Moreira (2009), “será uma utopia pensar que os alunos descubram por eles tudo o que precisam saber” (*ibidem*).

Para além desta visão, concorda-se com Cardoso (2013), quando enfatiza que um professor construtivista é aquele que orienta os alunos para o exercício da reflexão e que os incentiva à participação ativa, proporcionando um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentem à vontade para demonstrar as suas opiniões, sem medo de errar e de se sentirem ridicularizados por parte dos seus companheiros. É importante o professor promover um ambiente de sala de aula onde impere a colaboração e o espírito de entreaajuda.

Para a construção de atividades em torno desta estratégia de ensino, deve dar-se importância aos materiais produzidos pelo professor que deverão ser “potencialmente significativos e elaborados com critérios de excelência” (Gowin citado em Valadares & Moreira, 2009, p.46). Ou seja, defende-se que o professor deve utilizar diversas ferramentas e fontes de informação em função dos objetivos de aprendizagem e atividades de resolução de problemas que orientem os alunos para a construção de conhecimento, assim como estratégias que promovam a capacidade de reflexão crítica. O professor deve promover um ambiente onde “a aprendizagem é focalizada em capacidades de pensamento e não apenas em chegar às respostas «certas», [como é prática] nas atividades tradicionais” (adaptado de Wilson, 1996, citado em Valadares & Moreira, 2009, pp.88-89), pelo que a escolha de materiais e atividades deve ter em conta estes aspetos, procurando sempre inovar e experimentar estratégias que motivem os alunos para este tipo de aprendizagem. Somos da opinião que os professores devem conduzir as aprendizagens dos alunos, de modo a que estes reconheçam a utilidade dos conteúdos. Por isso, durante a PES procurou-se ter em conta esta ideia. Por exemplo, no ensino da História, tentou-se demonstrar aos alunos que os factos históricos do passado

tem influência no presente, por isso é tão importante que conheçamos a nossa história, o que contribui para a formação da nossa identidade.

Para a concretização destes objectivos, é necessário dar importância ao modo de elaboração das planificações, estruturando-as de forma a facilitar atividades promotoras deste tipo de aprendizagem. Por isso concordamos com Cardoso (2013) quando afirma que os professores devem elaborar os planos de aula tendo em conta que “a ideia é contextualizar os tópicos a estudar, para promover a reflexão dos alunos, para que fiquem com *cabeças bem-feitas* e não apenas *cabeças cheias*” (p.93).

Por último, considera-se importante que professor reflita sobre o seu desempenho como profissional docente, utilizando as suas competências para melhor orientar os alunos para a aprendizagem significativa. O professor, para desempenhar bem as suas funções, deve procurar sempre refletir sobre a sua conduta. É também necessário aprender a «olhar para si mesmo», fazer uma reflexão individual ou coletiva da sua prática pedagógica, ou seja, “a análise das práticas exige que se realize um trabalho concreto sobre si mesmo” (Perrenoud, 2002, p. 121).

Foi esta postura de professor construtivista que se procurou ter durante a PES. Manter uma reflexão constante sobre as estratégias de ensino utilizadas, procurando adaptá-las às necessidades educativas das turmas e promovendo um ambiente propício à aprendizagem significativa. Daí a necessidade de autocrítica constante sobre o trabalho que estamos a desenvolver. Muitas vezes se questionou qual o propósito de implementação de uma estratégia, como analisar um documento, que conhecimentos os alunos devem adquirir.

Foi fundamental, embora por vezes se sentisse que ainda fora insuficiente, uma pesquisa de metodologias e do próprio currículo.

I.4 – O ofício do aluno

Como já foi referido, a educação construtivista centra a aprendizagem no aluno. Isto significa que os alunos devem estar envolvidos diretamente na sua aprendizagem, comportando-se como agentes ativos na sua formação. Jonassen e Tessmer, (1996) (citado em Valadares & Moreira, 2009, p.95) referem que o aluno desde cedo deve ser responsabilizado e deve estar “*consciente* do seu papel nas aulas”. O principal objetivo é

que os alunos empreendam esforços para construir ativamente a sua aprendizagem. Nesse sentido, Valadares & Moreira (2009) referem alguns requisitos que devem caracterizar o aluno quando este está inserido numa pedagogia construtivista. Estes requisitos consideram-se relevantes e por isso serviram de ponto de partida para as atividades desenvolvidas no âmbito da PES, nomeadamente nas aulas-oficina, onde se procurou que o aluno fosse: i) **ativo** – participa nas atividades letivas e interage com o professor e os colegas, ou seja, “interatua com o ambiente e os materiais de aprendizagem, quer na procura e estruturação da informação necessária [...] nas explicações, textos de livros, fichas, o que lhe proporciona (aprendizagem por receção ativa)” (*idem*); ii) **pesquisador** – procura e investiga os conteúdos e materiais que lhe são fornecidos, compreendendo que para aprender é preciso se esforçar, “significa que deverá ter uma atitude permanente de procura de saber. [...] É bom que não se acomode à ideia que tudo o que não sabe terá de lhe ser fornecido por alguém de «graça»” (*ibidem*). Somos da opinião que o aluno deve entender, desde cedo, que terá de continuar o seu trabalho de pesquisa e investigação depois das aulas e durante toda a sua vida, pois, deve estar ciente que “terá de ir à procura do conhecimento que necessita e não terá sempre um professor ao lado para lhe proporcionar conhecimento” (*ibidem*); iii) **reflexivo** – pensa e reflete sobre aquilo que aprende, sobre as explicações do professor e os comentários dos colegas, pois, “um aluno só será adequadamente ativo e participativo na aula se for reflexivo” (*ibidem*).

Apesar de se concordar plenamente com estes requisitos propostos por Valadares & Moreira, pôde-se perceber durante a prática pedagógica que, em contexto de sala de aula, nem sempre é possível desenvolver nos alunos estas competências. Muitas vezes por motivos que transcendem o professor, quer seja porque alguns alunos não estão interessados, porque a duração de algumas atividades letivas não o permite, quer seja porque na realidade é cada vez mais difícil atrair os alunos para aprendizagens que rivalizam com novas tecnologias que transportam os alunos para uma realidade virtual.

Ainda assim, acredita-se que com a implementação de algumas atividades letivas, nomeadamente nas aulas-oficina (descritas neste relatório), foi possível contribuir para o desenvolvimento destas capacidades nos alunos.

CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA E EM HISTÓRIA. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Para que se possa entender a relação educativa – ou qualquer relação interpessoal – consideramos pertinente enquadrá-la no seu contexto. Daí a conveniência e importância de se conhecerem algumas características dos alunos, significativas para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, durante a prática pedagógica elaborou-se e aplicou-se um breve questionário aos alunos.

II.1 - Metodologia

O inquérito foi aplicado na Escola Básica 2/3Eugénio dos Santos (Lisboa) às turmas 7.º E e 8.º C, e na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra) ao 8.º A e 12.º F. Optou-se por um modelo de questionário com perguntas fechadas, de forma a tornar os dados mais facilmente quantificáveis. Utilizou-se para este efeito um questionário dividido em quatro partes:

1. Dados pessoais;
2. Habitação e ambiente familiar;
3. Tu e a tua escola;
4. Avaliação tipo-aula.

Com os dados obtidos nos três primeiros pontos pretende-se descrever a amostra através da sua caracterização social. O quarto ponto pretende, através da mensuração das perceções dos alunos, aferir o modelo de aulas a que melhor se adaptam. Para atingir este objetivo selecionou-se o método da escala de *Likert*² como ferramenta de medição.

No que concerne à entrega e preenchimento dos questionários reservou-se parte de um tempo letivo para esse efeito. Os alunos foram informados de vários aspetos, como a identificação dos objetivos, as vantagens em responder e a segurança do seu anonimato, criando-se assim um ambiente de confiança.

² A escala *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada geralmente em questionários, sendo a escala mais utilizada em pesquisas de opinião. Os inquiridos especificam o seu nível de concordância com uma afirmação.

II.2 – Resultados e discussão

No conjunto das duas escolas, as 4 turmas tinham um total de 92 alunos igualmente distribuídos (46 em cada escola). A proporção de raparigas (62%) é claramente superior à de rapazes, sendo nas turmas (7.º E e 8.º C) da Escola Básica 2/3 Eugénio dos Santos de cerca de 60% e nas turmas (8.º A e 12.º F) da Escola Secundária Miguel Torga de 65%. No 12.º F as raparigas representam 68% do total de alunos da turma. Nas últimas décadas, a igualdade de oportunidades escolares em ambos os sexos possibilitou o progressivo aumento da escolarização feminina, de tal modo que são atualmente mais numerosas e com melhores resultados escolares. Como consequência dos maiores níveis de abandono³ e de retenção dos rapazes, as raparigas são maioritárias no ensino secundário.

Tabela I – Dados Pessoais

			7ºE	8ºC	8ºA	12ºF	Total
Género		Masculino	10	9	10	6	35
		Feminino	17	10	17	13	57
Idade		12	5	-	-	-	5
		13	16	11	23	-	50
		14	5	3	4	-	12
		15	1	4	-	-	5
		16	-	-	-	1	1
		17	-	1	-	10	11
		>=18	-	-	-	8	8
Encarregado de Educação	Grau parentesco	Mãe	16	11	22	11	60
		Pai	5	5	1	3	14
		Avô/ó	1	-	-	1	2
		Irmã/o	-	-	-	3	3
		Outros	1	1	3	-	5
		Não respondeu	4	2	1	1	8
	Nacionalidade	Portuguesa	15	14	18	12	60
		PALOP	2	2	3	4	10
		Brasileira	2	-	1	1	4
		Outra	1	-	-	-	1
		Não respondeu	7	3	5	2	17
	Habilitações	1ºCiclo Ensino Básico	1	2	1	-	4
		2ºCiclo Ensino Básico	2	-	-	-	2
		3ºCiclo Ensino Básico	6	2	2	2	12
		Ensino Secundário	3	3	13	8	27
		Ensino Superior	6	5	4	4	19
		Não respondeu	9	7	7	5	28
	Funções	Empregado por conta de outrém	15	14	15	8	52
		Desempregado	2	1	3	1	7
		Funcionário público	-	-	2	2	4
Estudante		-	-	-	3	3	
Não respondeu		10	4	7	5	26	
Total de alunos			27	19	27	19	92

Fonte: Dados da amostra do ano letivo de 2013/2014

³ Em 2013, a taxa de abandono precoce (deixar a escola sem concluir o ensino secundário) entre as raparigas foi de 14.5%, contra 23.6% dos rapazes (dados para Portugal, INE 2014). Esta situação de maior abandono escolar masculino observa-se, igualmente, na maior parte dos países da UE (EUROSTAT).

No total das duas escolas pôde verificar-se que a maioria dos alunos frequenta o nível de escolaridade correspondente ao nível etário⁴.

No que diz respeito à caracterização dos encarregados de educação (E.E.) salientam-se os seguintes aspetos: **i)** a mãe destacou-se no papel de encarregado de educação; **ii)** predomínio da nacionalidade portuguesa, embora 16% as respostas refiram outra nacionalidade. De referir, a multiculturalidade da turma do 12.º F (Escola Secundária Miguel Torga), visto que os encarregados de educação de quatro alunos são originários dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e um do Brasil. Apesar de dois alunos não terem respondido, sabe-se que um deles tem raízes em Timor e outro na Ucrânia; **iii)** A grande maioria dos E.E. tem pelo menos o terceiro ciclo do ensino básico, embora um número expressivo apresente como habilitações o 12.º ano (cerca de 30%) ou uma licenciatura (20%). Ainda que não tenha sido possível estabelecer uma correspondência inequívoca entre a escolaridade do encarregado de educação e o sucesso escolar dos alunos⁵, pôde constatar-se que na turma do 8.ºA (Escola Secundária Miguel Torga) os encarregados de educação são os que possuem maior grau de escolaridade e, esta turma no conjunto das quatro teve um desempenho escolar mais homogéneo; **iv)** Apurou-se que é elevada a proporção de E.E. empregados (85% do total de respostas), estando os restantes 15% na situação de desemprego ou são estudantes. No entanto, dado que 28 alunos não responderam a esta questão, o que constitui cerca de 30% do universo, acabou por não permitir um conhecimento mais aprofundado da situação profissional dos E.E.

⁴ Nas turmas do 7.º E e 8.º C, as idades foram apuradas à data de 31-12-2013, enquanto nas turmas do 8.º A e 12.º F esse apuramento referiu-se à idade a 31-05-2014.

⁵ A teoria do *handicap* sociocultural, desenvolvida por Bourdieu e Passeron nos anos setenta do século XX, considerava que as crianças são herdeiras da dimensão cultural da sua família e, por isso, as que são oriundas de meios sociais mais desfavorecidos, onde o capital social e económico é baixo, têm menos possibilidades de sucesso escolar. A generalização do acesso ao ensino acabou por fazer sobressair outros fatores na compreensão do sucesso dos alunos. A teoria socioinstitucional transfere, precisamente, para a Escola esse papel.

Tabela II – Habitação e ambiente familiar

			7ºE	8ºC	8ºA	12ºF	Total
Habitação	*Em tua casa tens	Televisão	19	19	27	19	84
		Internet	19	19	27	19	84
		Enciclopédias	10	10	19	15	54
		Telefone	17	17	26	18	78
		Atlas	7	7	17	12	43
Ambiente Familiar	Quando chegas a casa está alguém?	Sim	11	11	18	11	51
		Não	8	8	9	8	33
		Não respondeu	4	-	2	2	8
	*Achas que os teus pais compreendem os teus problemas?	Totalmente	4	10	15	6	35
		Razoavelmente	7	5	8	10	30
		Pouco	6	2	2	1	11
		Difícilmente	2	2	-	2	6
		De modo nenhum	8	-	2	-	10
Total de alunos			27	19	27	19	92

Fonte: Dados da amostra do ano letivo de 2013/2014

Os resultados do inquérito indicam que praticamente todos os alunos dispunham de meios de informação e comunicação: televisão, *internet* e telefone. Apesar de alguns alunos responderem que não possuíam uma enciclopédia ou um atlas, isso não significa que não os pudessem consultar. Atualmente estes recursos podem ser consultados e visualizados em suporte digital ou via internet. Estes dados são mais um indicador da relação dos jovens com as tecnologias e das alterações na sociedade de informação, considerando, como refere Soares, que “ (...) as tecnologias de informação e comunicação, e particularmente a *Internet*, desempenham um papel de extrema importância na construção de uma sociedade diferente” (2013, p.19).

Quanto ao ambiente familiar, 55% dos alunos afirmaram ter um familiar em casa quando regressam da escola, sendo esta situação mais frequente entre os alunos do 8.ºA. É importante que os alunos tenham alguém à sua espera quando chegam da escola, um familiar com quem possam não só conversar acerca do seu dia, mas também que os possa orientar na realização do estudo diário. Considera-se expressivo o número de alunos que não tem alguém à sua espera (35%), facto que poderá estar relacionado com a estrutura familiar e os horários de trabalho dos adultos.

À questão sobre o relacionamento familiar, os alunos das turmas do 8.º C, 8.º A e 12.º F, pareceram ter, de um modo geral, uma relação boa a satisfatória com os pais, considerando que estes compreendem os problemas da sua geração. O ambiente familiar e uma boa relação com os pais são considerados essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos jovens e para o seu desempenho escolar, atendendo a que, como refere Canário, “as situações escolares não se desenrolam em nenhum vazio social” (2005, p.158). Apesar de não se poder estabelecer uma conclusão clara entre a relação com a

família e o desempenho escolar, (pois apenas se dispõe de uma única variável), os alunos das turmas mencionadas tinham de facto um desempenho satisfatório em contexto de sala de aula. Os alunos da turma de 7.º ano, por sua vez revelaram através dos resultados obtidos, uma relação menos positiva com os seus pais, pois mais de metade afirmou que os pais não compreendiam os problemas da sua geração. Estas respostas causaram alguma estranheza tendo em conta que se trata dos alunos mais jovens, cujos pais terão uma idade média mais baixa, não sendo ainda o momento em que se torna evidente a contestação à figura paternal própria dos adolescentes. É, no entanto, de referir que tomámos conhecimento, através do orientador cooperante, que alguns alunos desta turma tinham muitos problemas sociais e inclusivamente viviam em situação de risco, o que permite compreender as dificuldades de relacionamento com os pais e as dificuldades de aprendizagem sentidas por estes alunos.

Tabela III – Tu e a tua escola

		7ºE	8ºC	8ºA	12ºF	Total
É a primeira vez que frequentas este ano letivo?	Sim	19	15	27	19	80
	Não	8	4	-	-	12
Gostas de estudar?	Sim	18	12	9	6	45
	Não	-	6	18	13	37
	Não respondeu	9	1	-	-	10
Costumas estudar sozinho?	Sim	18	15	22	18	73
	Não	8	3	5	1	17
	Não respondeu	1	1	-	-	2
Gostas de trabalhar em grupo?	Sim	26	18	20	14	78
	Não	1	1	7	5	14
Desejas seguir o ensino superior?	Sim	15	10	15	15	55
	Não	1	-	-	-	1
	Não sei	2	2	5	-	9
	Não respondeu	9	7	7	4	27
*Quais as características mais importantes num professor?	Simpático	26	16	26	16	84
	Competente	16	15	22	15	68
	Comunicativo	22	17	26	14	79
	Exigente	8	13	12	13	46
	Organizado	22	16	25	8	71
Total de alunos		27	19	27	19	92

Fonte: Dados da amostra do ano letivo de 2013/2014

A grande maioria dos alunos estava a frequentar o respetivo ano de escolaridade pela primeira vez. Apenas nas turmas da Escola 2/3 Eugénio dos Santos se verificavam casos de repetição, em maior número na turma do 7.º E, facto que poderá reforçar a ideia anteriormente explicitada, relativamente ao desempenho escolar desta turma. Dos

quatro alunos repentes do 8.º C, um deles era uma aluna com necessidades educativas especiais.⁶

Cerca de metade dos alunos manifestou gosto pelo estudo, tendo a maioria o hábito de estudar sozinho. Embora o aproveitamento escolar tenha sido positivo em todas as turmas, mais de 1/3 dos respondentes afirmou não gostar de estudar, valor que deve suscitar alguma reflexão acerca de como motivar os jovens para o estudo e para a valorização do trabalho.

Na sala de aula, o trabalho em grupo revela-se do agrado de quase todos (78 respostas em 92 alunos), o que se veio a comprovar durante a prática pedagógica pois, de um modo geral, as atividades de grupo foram bem sucedidas.

A continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior é uma meta que faz parte das aspirações da maioria dos alunos. Destaca-se neste contexto a turma do 12.º F com uma posição mais definida, o que é compreensível, pois estes alunos estão a terminar o ciclo de estudos que precede o ensino superior. A proporção de alunos que quer frequentar o ensino universitário, não nos pode fazer esquecer os recentes resultados de um estudo da Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) ao indicar que um em cada seis estudantes desiste de seguir o ensino superior, sendo as dificuldades financeiras o principal motivo.⁷

Questionados sobre as características que mais valorizam num professor, os alunos elegeram a simpatia, a capacidade de comunicação, organização e competência. No entanto, embora a exigência tenha sido a característica mencionada menos vezes, 13 alunos num total de 19 da turma do 12.º F apontam a exigência como uma característica importante num professor, facto que poderá estar relacionado com a idade e a maturidade destes alunos.

⁶ Procurou-se adaptar e ajustar os materiais em função das suas necessidades educativas. Aquando da prática pedagógica, o orientador cooperante sentava-se ao seu lado para lhe prestar acompanhamento e esclarecer dúvidas. Este método foi bom para a aluna que afirmou conseguir aprender melhor com um professor a seu lado. Este processo traduziu-se numa aprendizagem com resultados positivos quer em atividades formativas em sala de aula, quer na avaliação de fim de período, tendo a aluna acabado o 1.º período com nível 3 a Geografia. Foi ainda proposto ao conselho de turma a indicação de um professor para a acompanhar diariamente nas atividades letivas, visto que este método resultou em Geografia. Apesar da recetividade à nossa proposta, não houve possibilidade de disponibilizar um professor para esta aluna.

⁷ Estudo da DGEEC realizado para o ano letivo de 2012/2013, publicado a 5 de fevereiro de 2014, disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/354.html>, consultado a 10 de outubro de 2014.

Sendo os alunos um dos principais atores no paradigma da educação, pareceu pertinente saber qual a sua opinião sobre o tipo de aula que preferem. A prática pedagógica procurou ter em conta as ideias prévias dos alunos, bem como o estímulo para a reflexão, daí o nosso entendimento acerca da importância de saber o que pensam acerca deste assunto. Nesse sentido, aplicou-se um conjunto de quatro questões que permitissem validar as suas opiniões.

Tabela IV – Avaliação do tipo de aula⁸

Preferes uma aula expositiva?						
	1	2	3	4	5	TA
7ºE	8	4	10	2	3	27
8ºC	6	5	4	-	2	17
8ºA	2	-	6	7	1	16
12ºF	-	-	6	8	5	19
Total	16	9	26	17	11	79

Preferes aulas em que fazes trabalhos de grupo?						
	1	2	3	4	5	TA
7ºE	-	2	9	8	8	27
8ºC	-	-	2	7	8	17
8ºA	-	1	2	11	2	16
12ºF	-	4	7	4	4	19
Total	0	7	20	30	22	79

Preferes aulas na biblioteca, com recurso à internet, onde podes pesquisar o tema da aula?						
	1	2	3	4	5	TA
7ºE	1	3	5	2	16	27
8ºC	5	2	3	4	3	17
8ºA	-	5	5	3	3	16
12ºF	1	2	6	8	2	19
Total	7	12	19	17	24	79

Preferes aulas teórico - práticas?						
	1	2	3	4	5	TA
7ºE	-	2	2	8	15	27
8ºC	-	-	-	8	9	17
8ºA	1	-	-	4	11	16
12ºF	-	3	1	6	9	19
Total	1	5	3	26	44	79

1=Não prefiro; 2= Prefiro poucas vezes; 3= Prefiro algumas vezes; 4=Prefiro muitas vezes;5= Prefiro sempre.

Fonte: Dados da amostra do ano letivo de 2013/2014

As aulas expositivas são as que recolhem mais opiniões no nível intermédio da escala (26 alunos a responderem “prefiro algumas vezes”), denotando-se que este é o perfil de aula que mais divide as opiniões – a proporção de respostas abaixo do nível 3 é bastante semelhante à que se situa acima (25 contra 28). Os alunos do 12.º F são a turma que regista uma preferência maior por este tipo de aula, facto que poderá decorrer da realização de exames nacionais, pois embora não haja exame de Ciência Política, alguns conteúdos eram similares aos da disciplina de História que tinha exame. De referir também que os alunos não são todos iguais, e da nossa breve experiência de prática pedagógica, pode-se perceber que existem alguns alunos que são mais tímidos e que por

⁸ Neste grupo de questões 11 alunos do 8.º A não responderam, assim como 2 alunos do 8.º C, por isso o número de alunos não corresponde ao total mencionado nas respostas anteriores.

isso têm receio de expor uma dúvida preferindo adoptar uma postura mais passiva, limitando-se a ouvir o professor.

A preferência dos alunos recai, contudo, sobre aulas teórico-práticas, onde se desenvolvem trabalhos de grupo ou que decorrem na biblioteca com recurso à *internet*, ou seja, um modelo de aula que obriga a um maior envolvimento e participação.

Atendendo às características das turmas em que se desenvolveu a prática pedagógica, estes resultados não constituem uma novidade, são antes o reforço do que se foi percecionando ao longo do desenvolvimento de algumas experiências de aprendizagem. De um modo geral, verificou-se em contexto de sala de aula que os alunos das quatro turmas revelaram empenho na realização de atividades letivas que contemplaram uma componente prática. O 7.º E, uma turma com características mais peculiares, como foi explicitado anteriormente, demonstrou adaptar-se melhor a este tipo de aula. Na implementação de uma aula-oficina o grupo-turma revelou um empenho e concentração notáveis no desenvolvimento desta experiência pedagógica⁹. A preferência dos alunos por uma aula que privilegia uma componente mais prática pode estar relacionada, por exemplo, com a aprendizagem através da descoberta. Um aluno pode sentir-se motivado ou entusiasmado para encontrar sozinho, ou em grupo, o tema da aula, sentindo liberdade para chegar a uma reflexão a partir do que já sabe, ou da partilha de ideias com os seus pares. Bruner (citado em Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.242) afirma que “Os factos e as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de ser utilizados e tendem a ser mais bem retidos do que os materiais que tenham sido meramente enviados para a memória”.

Com a discussão destes resultados não se procurou, de modo algum, desmerecer a componente teórica, até porque 70 alunos de um total de 79 afirma preferir “muitas vezes” ou “sempre” aulas que contemplam uma componente teórica e prática. Refletindo sobre a prática pedagógica pensa-se que se deve lecionar procurando articular a teoria e a prática, dado que, como referem Sprinthall e Sprinthall, “Por um lado a teoria sem a prática pode ser uma especulação abstracta. A prática não guiada por uma teoria, por outro, pode resultar numa atividade ao acaso - ou pior ainda, frenética - sem um objetivo definido ou consequência relevante.” (1993, p.5).

⁹ Esta oficina encontra-se descrita no capítulo III, página 23.

CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA

III.1- Considerações gerais sobre a PES em Geografia

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Geografia realizou-se na Escola Básica 2/3 Eugénio dos Santos, localizada na freguesia de Alvalade, em Lisboa. A prática pedagógica decorreu durante os meses de setembro a dezembro de 2013.

A PES em Geografia teve início no dia 2 de setembro de 2013 com uma reunião entre os mestrandos em prática pedagógica e o orientador cooperante, professor José António Calado. Procedeu-se ao esclarecimento de algumas dúvidas relativamente à prática pedagógica e à instituição escolar. O ano letivo começou a 12 de setembro e, desde esse dia até 26 de setembro, assistimos às aulas do orientador cooperante. Durante esse período realizaram-se pequenas reuniões onde se debateram as estratégias adotadas pelo orientador, com o objetivo de nos alertar e preparar para algumas situações em contexto de sala de aula como, por exemplo, a gestão do tempo, adequação de estratégias ativas para participação eficaz dos alunos nas aulas, recursos utilizados, entre outros. O período compreendido entre 30 de setembro e 16 de dezembro de 2013 foi dedicado à lecionação de aulas. A nossa primeira turma foi o 7.º E, seguida da turma do 8.º C. É de salientar que, durante essa etapa, continuámos a assistir às aulas do professor cooperante. A observação das aulas do orientador foi sempre uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu o contacto com diversas estratégias e práticas pedagógicas, momentos tão importantes para quem nunca tinha tido contacto com o meio escolar na perspetiva de professor. As estratégias de aprendizagem do orientador cooperante visavam o trabalho sistemático dos alunos em contexto de sala de aula. As atividades letivas eram sempre muito dinâmicas, pois os alunos estavam de tal modo motivados para o trabalho, que praticamente nunca se verificavam tempos «mortos». Uma das atividades letivas do orientador cooperante que foi tida como exemplo para o desenvolvimento da prática pedagógica, foi a elaboração de um mapa mental pelos alunos. A operacionalização desta atividade encontra-se descrita no ponto III.4- A oficina no 7.º E - Mapa Mental sobre «Países que constituem a União Europeia».

Deve-se ainda destacar as reuniões entre os mestrandos e o orientador para compreensão das ideias e operacionalização de estratégias, momentos extremamente importantes que contribuíram sempre positivamente para a progressão e desenvolvimento da prática pedagógica. Pode dizer-se que todos os dias eram dias de reunião. Antes das aulas havia sempre lugar para a discussão das estratégias e recursos a utilizar em sala de aula, o que facilitava não só a retificação de alguns materiais, bem como o esclarecimento de algumas dúvidas. Por sua vez, as reuniões que precediam as aulas, eram conclusivas relativamente à implementação das experiências educativas. Importa referir os momentos de debate sobre o decurso da aula, no qual eram identificados os seus pontos fortes e os pontos fracos, favorecendo-se a autoavaliação e a reflexão crítica. Toda esta vivência de partilha e de trocas de ideias permitiram suplantar as fragilidades e contribuíram para um significativo progresso aula a aula. Todo este processo repercutiu-se em aulas melhor planificadas, utilizando uma metodologia com estratégias diferenciadas.

As experiências de aprendizagem que contemplam a implementação da metodologia da aula-oficina são o alvo central deste relatório. Contudo, ao longo da PES em Geografia foram desenvolvidas várias atividades curriculares e, nesse sentido, parece-nos pertinente fazer uma breve descrição das mesmas.

III.2- Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 7.º ano turma E

Os conteúdos lecionados no 7.º ano enquadram-se no tema *Terra Estudos e Representações*. As aulas destinadas à leção destes conteúdos contemplaram uma parte teórica, dedicada à explanação dos conceitos, à identificação de vocabulário geográfico e ao esclarecimento de dúvidas. A parte prática era reservada para atividades formativas, nas quais se procurava consolidar os conhecimentos dos alunos.

Atendendo ao tema, pode dizer-se que o recurso mais utilizado foram os mapas. Estes permitem o estudo de vários fenómenos em análise, pelo que se promoveu o contacto dos alunos com mapas diferenciados (mapas topográficos, cartas militares, mapas temáticos, entre outros). Como refere Orlando Ribeiro, “companheiro indispensável do geógrafo, o mapa deve estar-lhe sempre à mão, (...) na aula ou na preparação das lições.” (2012, p. 71).

A disciplina de Geografia no 7.º ano constitui uma novidade para os alunos, pelo que ensinar a este ano de escolaridade revelou-se uma experiência muito gratificante. Procurou-se incutir nos alunos o gosto e a motivação para o estudo desta nova disciplina, apelando para a sua importância enquanto ciência que estuda a superfície terrestre e a relação entre o Homem e o Meio.

III.3- Considerações gerais sobre a prática pedagógica 8.º ano turma C

Para esta turma decidiu-se lecionar o subtema *Mobilidade* enquadrado no tema: *População e Povoamento*. Ao abordar estes conteúdos programáticos, a organização das atividades letivas procurou ter presente duas premissas: as ideias prévias e o trabalho prático dos alunos. Percebeu-se que esta turma estava relativamente familiarizada com o tema. Primeiro, porque a problemática das Migrações, tratadas neste subtema, surgia com alguma frequência nos noticiários televisivos, e segundo, porque alguns dos seus familiares tinham migrado recentemente. Planificaram-se então estratégias de intervenção pedagógica, que estabelecessem uma articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conteúdos a lecionar. As quatro aulas lecionadas procuraram privilegiar a decomposição sistémica, a tempestade de ideias com vista à desconstrução e/ou construção de um significado; a interpretação e a análise crítica da informação geográfica através da visualização de excertos de documentários, da exploração de mapas e imagens, e audição de músicas.

Ao longo do desenvolvimento destas experiências de aprendizagem, procurou-se criar uma relação pedagógica favorável ao debate e à reflexão crítica sobre os fenómenos em estudo. É de referir que esta turma era bastante participativa e ativa nos trabalhos em contexto de sala de aula, facto que se deve ao trabalho executado pelo orientador cooperante que, no 7.º ano, incutiu aos alunos disciplina e hábitos de trabalho competências que souberam conservar, e se refletiram no seu desempenho no ano seguinte.

III.4- A Oficina no 7.º E - Mapa Mental sobre «Países que constituem a União Europeia»

Os conteúdos que serviram de enquadramento à elaboração de um mapa mental¹⁰ centraram-se na temática da *Localização Terrestre*, mais especificamente o tema: *O que é a União Europeia?* Este método de trabalho foi implementado depois da leção do tema *Mapas como forma de representar a superfície terrestre*. Deste modo, os alunos poderiam consolidar alguns conhecimentos anteriormente estudados.

Para introduzir o tema da União Europeia¹¹, considerou-se pertinente pedir aos alunos que desenhasssem um mapa mental da Europa, assinalando os países membros da União Europeia. Pretendeu-se perceber quais as ideias prévias dos alunos relativamente a estes conteúdos.

Para a realização desta estratégia de ensino/aprendizagem procurou-se estabelecer tipos de aprendizagem que se pretendia que fossem atingidos pelos alunos no final desta atividade letiva¹². Nesse sentido, elaborou-se um quadro de metacognição que não só facilitou a organização da atividade letiva, como procurou encaminhar os alunos no alcance dessas aprendizagens (Quadro I).

Quadro I – Metacognição da atividade letiva.

No final desta aula, o aluno deverá ser capaz:
Aprendizagens Elementares: Reconhecer Reproduzir e o vocabulário relativamente ao conceito de União Europeia. Identificar o espaço geográfico da União Europeia.
Intermédias: Produzir um documento (mapa mental) através das suas ideias prévias. Observar, recolher e relacionar informação: 1º-Do documento que produz; 2º-Do documento que produz relativamente ao documento realizado pelo seu par; 3º -Dos documentos anteriores com o mapa realizado por um aluno do ano anterior, e pelo mapa disponível no Manual. Comunicar oralmente as suas conclusões.

¹⁰ “Um mapa mental ou um mapa cognitivo é o mapa que cada indivíduo tem na cabeça. É um mapa desenhado à mão a partir da memória, que se baseia na evocação e na reconstrução da experiência de cada pessoa. Este mapa mental pode ser desenhado como um esquema, numa folha de papel, que mostra a visão pessoal e subjetiva de uma parte do espaço”(Magro, citado em Silva, 2012, p. 10).

¹¹ Consultar anexo I plano de aula, página II.

¹² O orientador cooperante de Geografia forneceu um documento de metacognição que deveria ser utilizado e adaptado em todas planificações de aula. Em qualquer tema a leccionar, bem como qualquer estratégia de operacionalização, deveriam vir contemplados os tipos de aprendizagem que os alunos deveriam ser capazes de atingir. A elaboração do quadro de metacognição servia como um guia, como um fio condutor no desenvolvimento das atividades letivas. No anexo II pode consultar-se o documento de metacognição fornecido pelo orientador.

Atendendo aos anteriores pressupostos, a operacionalização desta experiência pedagógica decorreu da seguinte forma: primeiramente, cada aluno deveria elaborar um mapa mental da Europa, e assinalar os países que constituem a União Europeia. Seguidamente pediu-se que incluíssem no seu mapa os elementos fundamentais: título, orientação, escala, fonte, legenda (conteúdos anteriormente lecionados). Terminada esta tarefa, os alunos trocaram entre si os seus mapas, com o objetivo de partilharem impressões sobre o seu trabalho relativamente ao do seu par. Distribuiu-se um mapa mental dos países da União Europeia realizado por um ex-aluno do orientador cooperante. Com a oferta deste exemplar, pretendia-se, por um lado, motivar os alunos para a observação e localização relativa dos países e, por outro, pretendia-se com este exercício estimular e incentivar os alunos para treinar as localizações relativas.

Com a escolha desta estratégia de aprendizagem, pretendia-se que os alunos refletissem criticamente sobre o trabalho, que estabelecessem comparações, ao identificar semelhanças ou diferenças nas produções cartográficas dos seus colegas. Procurou-se também demonstrar aos alunos como o mesmo fenómeno geográfico é percecionado e interpretado de forma diferente.

Posteriormente a este momento de permuta e discussão de ideias, os alunos deveriam consultar o mapa da União Europeia disponível no manual, e comparar com o mapa que tinham elaborado. Com esta experiência pedagógica, pretendeu-se que os alunos construíssem uma aprendizagem significativa, colaborando ativamente no seu processo de aprendizagem.

À medida que os alunos foram realizando as suas tarefas, procurou-se ir mesa a mesa verificar os seus trabalhos. Esta verificação foi muito importante, pois através da visualização dos mapas dos alunos, conseguiu-se perceber os conhecimentos que estes detinham relativamente ao território europeu. A maioria dos alunos conseguiu representar Portugal, Espanha, França, Alemanha, Itália e o Reino Unido. Percebeu-se então, que os alunos não tinham conhecimento, ou tinham-se esquecido de representar os restantes países. Nesse sentido, procurou-se colmatar essas falhas, esclarecendo dúvidas e encaminhando os alunos na localização correta dos países. Como nos referem, Gaspar e Marian (citados em Silva, 2012, p. 12): “Os estudos das imagens mentais que os alunos têm de um território, permitirão ainda ao professor corrigir anomalias ou preencher lacunas da informação geográfica dos alunos e tudo isto num nível ambiental

atrativo, em que cada um se sente como participante na construção da sua própria geografia”.

Pode dizer-se que esta atividade letiva correu bem. Os alunos revelaram empenho na realização das tarefas propostas, bem como interação com os seus pares, o que se traduziu numa aula dinâmica e lúdica. Esta experiência pedagógica procurou e conseguiu estimular a criatividade dos alunos, bem como as suas capacidades de autoavaliação e reflexão.

III.5- A Oficina no 8.º C - Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações»

Os conteúdos temáticos que serviram de enquadramento à aplicação desta metodologia centraram-se no tema da *Mobilidade, Causas e Tipos de Migrações*¹³.

Para a implementação desta experiência pedagógica, o trabalho cooperativo¹⁴ pareceu o mais indicado. Os alunos trabalharam em grupos de três, com o propósito de adquirirem conhecimentos em conjunto mas, também, de desenvolverem capacidades de entreajuda, interação entre pares, escuta e aceitação de opiniões distintas.

À semelhança do que se fez na experiência pedagógica anteriormente descrita, nesta estratégia de ensino/aprendizagem procurou-se igualmente estabelecer tipos de aprendizagem para os alunos. Nesse sentido, elaborou-se também um quadro de metacognição que foi de grande valência (Quadro II).

¹³ Consultar anexo III plano de aula, plano de aula, página V.

¹⁴ O conceito de aprendizagem cooperativa baseia-se na teoria sócio-construtivista desenvolvida por Vygotsky. Esta teoria defende que a “aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa na aprendizagem cooperativa, e realça a importância dessas atividades sociais para a promoção da aprendizagem”. (Ribeiro, 2006, p.19)

Quadro II – Metacognição da atividade letiva.

No final desta aula, o aluno deverá ser capaz:
Aprendizagens Elementares: Identificar, reproduzir e reconhecer o vocabulário geográfico relativamente às causas e tipos de migrações.
Intermédias: Observar, interpretar, recolher e relacionar informação da fonte em estudo. Produzir um documento escrito. Comunicar oralmente: 1º- Ideias prévias, 2º-Interpretações corretas, 3º- Conclusões com mais que um sujeito.
Superior convergente: Analisar as fontes. Aprender criticamente o significado e a intencionalidade das mensagens nas fontes. Relacionar e comparar o documento produzido com os documentos produzidos pelos outros grupos de trabalho. Selecionar informação para a realização de uma síntese (em conjunto com a turma e a professora).

De acordo com o quadro anterior, para a operacionalização desta metodologia procedeu-se da seguinte forma: em primeiro lugar promoveu-se um diálogo orientado com os alunos, no qual se deram as instruções para o trabalho, com recurso aos guiões da atividade formativa¹⁵ facultado previamente aos grupos de trabalho. Foram fornecidas orientações gerais sobre a organização da aula e o tempo disponível para a realização de cada tarefa.

Seguidamente, os alunos deveriam ler e interpretar a fonte, para poderem responder às questões colocadas. Procurou-se que os alunos chegassem a conclusões, interpretando o fenómeno em estudo, não de uma forma isolada, mas sim, contextualizada, procurando estabelecer uma relação entre espaço e tempo.

Finda a tarefa anterior, cada grupo (num total de 7 grupos) teria de eleger um porta-voz para ler oralmente o seu texto para a turma, bem com as conclusões a que chegou. Com o cruzamento das fontes, procurou-se dinamizar o debate, a discussão e a reflexão crítica. Procurou-se ouvir e valorizar as intervenções dos alunos, estimulando a sua participação mas, também, intervindo com justiça de modo a que na gestão do debate, fossem dadas oportunidades de participação iguais a cada grupo.

Pareceu pertinente que os alunos tivessem um registo escrito e corrigido da atividade formativa, pois nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem.

¹⁵ Consultar anexo IV, trabalho cooperativo causas e tipos de «migrações», página VIII.

Nesse sentido, procedeu-se à elaboração de um quadro síntese, de modo a sistematizar os conteúdos abordados em sala de aula.

Pode dizer-se que esta experiência pedagógica decorreu com normalidade, os alunos trabalharam com empenho¹⁶ na realização da atividade formativa, o que se traduziu num ambiente de aprendizagem dinâmico.

Verificou-se que a aplicação desta metodologia foi bem sucedida, pois no exercício escrito do final do período colocou-se uma questão (2.1) relativamente a este tema, e à qual todos os alunos responderam corretamente. Dos 19 alunos, 18 tiveram a cotação máxima (15%) e apenas um teve 13%.

CAPÍTULO IV - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA

IV.1- Considerações gerais sobre a PES em História

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em História realizou-se na Escola Secundária Miguel Torga, situada na freguesia de Queluz Monte-Abraão, concelho de Sintra. A prática pedagógica decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2014.

A PES em História iniciou-se com uma reunião entre a orientadora cooperante e os mestrandos. Nesta reunião esclareceram-se dúvidas, escolheram-se as turmas para desenvolver a prática pedagógica, bem como os temas a lecionar.

Durante o mês de fevereiro apenas se assistiu às aulas da orientadora cooperante, professora Helena Neto. Este período de observação foi importante devido a dois motivos. Por um lado, houve oportunidade de debater, com a orientadora, algumas estratégias e recursos das suas aulas, o que se revelou muito enriquecedor; por outro lado, permitiu ficar a conhecer as turmas e interagir com os alunos. A orientadora colocou-nos à vontade para intervir nas suas aulas, facto que permitiu estabelecer um contacto mais próximo com os alunos. Todo este espaço de partilha e interação desencadeou um ambiente de grande empatia e contribuiu para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica. No período de março a junho foram lecionados 10 tempos letivos de 90 minutos, distribuídos entre as turmas do 8.º ano turma A (quatro tempos

¹⁶ Consultar anexo V, grelha de observação em sala de aula, página XV.

letivos) e 12.º ano turma F (6 tempos letivos). Durante este período, importa salientar as reuniões com a orientadora cooperante e com o colega de prática pedagógica. Neste espaço de partilha de ideias houve oportunidade de discutir os planos de aula, as estratégias, os recursos e ainda de reformular alguns materiais. A discussão prévia das aulas não só permitiu um trabalho melhor organizado e estruturado, como promoveu a autoestima e a confiança no trabalho a desenvolver. Posteriormente a todas as aulas lecionadas realizaram-se reuniões que tinham como objetivo: reconhecer os pontos positivos e os pontos menos positivos das aulas. A permuta de ideias permitiu a superação das dificuldades de uma aula para a outra. Todo este processo traduziu-se numa melhoria do trabalho realizado em sala de aula. A permanente reflexão e autoavaliação do trabalho desenvolvido permitiu proporcionar aos alunos aulas melhor planeadas, com estratégias e recursos diversificados.

A leção das aulas decorreu nas duas turmas em simultâneo devido aos temas a lecionar e à organização do calendário escolar. À semelhança do capítulo da PES em Geografia, também neste capítulo virão descritas considerações gerais sobre a prática pedagógica em História. No entanto, o enfoque será dado às aulas cujo tema constitui a temática central do presente relatório.

IV.2 – Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 8.º ano turma A

Para desenvolver as atividades letivas nesta turma, escolheu-se lecionar os seguintes subtemas: *Um Século de Mudanças, século XVIII, da “Revolução Agrícola” à “Revolução Industrial”* e, por fim, *Revoluções e Estados Liberais Conservadores*.

Para a leção destes conteúdos estabeleceram-se duas prioridades: a primeira visava uma articulação entre as ideias prévias dos alunos e os conteúdos a lecionar; a segunda tinha como objetivo o trabalho prático dos alunos de modo a consolidarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula. À luz destes pressupostos, as experiências de aprendizagem procuraram ter em conta: (i) a decomposição sistémica, a ‘tempestade de ideias’ com vista à desconstrução e/ou construção de um conceito; (ii) a interpretação e a análise crítica da informação histórica com base no visionamento de excertos de filmes, na exploração de fontes, na observação de mapas, imagens e objetos.

Ao longo da prática pedagógica tentou-se estabelecer uma relação entre o passado e o presente, salientando a importância do estudo da História para a compreensão da atualidade. Os temas em análise eram propícios a essa analogia, e nesse sentido, procurou-se gerar um ambiente de aprendizagem que fomentasse a reflexão, seguindo o conselho de Barca quando refere que é preciso “apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente” (2007, p.6). É de salientar que os alunos desta turma eram participativos e cooperativos no trabalho em sala de aula, eram alunos curiosos, com ideias válidas acerca dos conteúdos que foram sendo abordados.

IV.3 – Considerações gerais sobre a prática pedagógica no 12.º ano turma F Ciência Política

Nesta turma do 12.º ano de Ciência Política optou-se por lecionar o tema IV – *Temas/Problemas Políticos do Mundo Contemporâneo*, tendo-se desenvolvido atividades de ensino-aprendizagem enquadradas nos seguintes subtemas: *A Diversidade cultural: o fim do Estado-nação homogêneo; Globalização e Governança global; Guerra e Terrorismo*.

A planificação das atividades letivas teve como objetivo privilegiar também as ideias prévias dos alunos, bem como o trabalho prático, à semelhança do que se procurou fazer nas turmas anteriormente mencionadas. Pode dizer-se que os conhecimentos prévios dos alunos foram determinantes. A turma do 12.º F era multicultural, com alunos de várias nacionalidades, o que se tornou muito valioso na abordagem do subtema *Diversidade Cultural*, já que as questões problematizadoras iam, muitas vezes, ao encontro de experiências vivenciadas pelos alunos. Estes estavam bastante familiarizados com o tema, primeiro, porque é bastante atual, aparecendo com frequência na comunicação social; segundo, porque é um tema abordado na disciplina de História. As estratégias de intervenção pedagógica bem como os recursos escolhidos (documentários, reportagens, mapas, imagens, músicas) procuraram sempre desencadear debates em torno das problemáticas em estudo. Pretendia-se encorajar os alunos para a reflexão e argumentação. Estas são características que vêm sendo defendidas ao longo deste relatório e que inclusivamente são citadas no programa de Ciência Política quando se considera que “Como a competência argumentativa é

fundamental no mundo em que vivemos, os professores devem incentivar os alunos a exprimirem, oralmente e por escrito, opiniões devidamente fundamentadas, no sentido de ajudar os jovens a construírem argumentos sustentados e coerentes.” (Moreira, Rosas & Lobo, 2006, p.10).

IV.4 - A Oficina no 8.º ano A – Guião de trabalho Cooperativo A «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa»

A implementação desta metodologia relacionou-se com o subtema *Revoluções e Estados Liberais Conservadores*, mais especificamente os conteúdos da *Revolução Americana* e da *Revolução Francesa*¹⁷.

Para aplicar esta experiência de aprendizagem escolheu-se o trabalho cooperativo. Os alunos trabalharam em grupos de quatro, com o objetivo de adquirirem conhecimentos em conjunto e de partilharem responsabilidades na execução da tarefa proposta pois “todos os que estão envolvidos num trabalho terão de assumir a responsabilidade conjunta pelo sucesso ou insucesso do mesmo” (Valadares, J.A. & Moreira M. A, 2009, p.101).

A operacionalização desta metodologia organizou-se em três fases. A primeira fase destinou-se à contextualização da temática em estudo, a segunda fase correspondeu ao esclarecimento da atividade proposta e à organização dos grupos de trabalho, por fim a terceira fase consistiu na execução da tarefa proposta.

A contextualização da temática em estudo teve como ponto de partida o visionamento de um excerto do filme *O Patriota*¹⁸. Com a escolha deste recurso, pretendeu-se motivar e captar a atenção dos alunos para o tema da aula, considerando tal como Fabregat & Fabregat que “a utilização de filmes é uma das atividades da aula que permite melhor captação do tema. O aluno quanto mais observa, melhor capta a realidade (...) e melhor compreenderá a realidade histórica.” (1989, p.55).

Em seguida estabeleceu-se um diálogo orientado com os alunos sobre os aspetos mais relevantes do filme. Posteriormente explorou-se um *PowerPoint* com a localização geográfica das colónias e os fatores de identidade cultural comuns. Com esta informação pretendeu-se que os alunos conseguissem estabelecer uma relação entre

¹⁷ Consultar plano de aula anexo VI, página XVI.

¹⁸ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=OtyswDVg3Ek> desde o minuto 4.30 até ao minuto 8, acedido em 16.05.14.

a contribuição dos aspetos geográficos e o culminar de uma revolução. Procurou-se, também, que os alunos conseguissem relacionar e refletir sobre a influência das ideias iluministas no despoletar da Revolução Americana. Em seguida, os alunos visualizaram um excerto de um filme sobre a Revolução Francesa¹⁹. Após a observação do excerto, tentou-se orientar o diálogo com os alunos no sentido de estes relacionarem a Revolução Francesa com os ideais iluministas, mas também com a influência da Revolução Americana. Em suma, com esta breve contextualização procurou-se que os alunos refletissem sobre os acontecimentos históricos, pensassem de que forma estes se interligam, que consequências tiveram na época, e que ainda continuam a verificar-se. Depois da contextualização, procedeu-se às explicações inerentes à tarefa que os alunos iam executar, nomeadamente quanto à estrutura do guião²⁰, ao tempo disponível e à organização dos grupos. No que concerne à escolha dos grupos, foi dada a oportunidade de os alunos escolherem livremente os seus companheiros, uma vez que a turma era homogénea em termos de desempenho.

Relativamente à execução do guião de trabalho, pretendia-se que os alunos interpretassem as mensagens nas caixas de legenda e observassem as imagens para poderem responder às questões colocadas. Os acontecimentos referidos nos guiões estavam dispostos de acordo com a ordem cronológica da sucessão dos factos históricos, procurando auxiliar os alunos na construção de um pensamento histórico ancorado no espaço e no tempo.

Pode-se afirmar que a implementação da metodologia da aula-oficina foi realizada com sucesso, pois os alunos revelaram entusiasmo pelo trabalho a desenvolver²¹, conseguindo assim, responder a todas as questões com elevada taxa de sucesso²². O trabalho cooperativo funcionou bem nesta turma, verificando-se apenas um grupo de quatro alunos que revelou mais dificuldade no trabalho em equipa, mas que no entanto conseguiu ter uma avaliação positiva. O bom comportamento dos alunos e a sua capacidade de trabalho autónomo permitiram a realização da tarefa no tempo proposto. A correção do trabalho não pôde ser feita em contexto de sala de aula devido ao

¹⁹ *La Révolution française - Les Années Lumières* [parte 1] disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-SP4iii_THQ desde o minuto 30 até ao minuto 35:30, acedido em 16.05.14. Este filme não tinha legendas, pelo que, apesar dos alunos compreenderem relativamente bem o francês, foram traduzidas algumas frases e palavras-chave mais relevantes para o estudo.

²⁰ Consultar os anexos VII Guião de trabalho Revolução Americana VIII Guião de trabalho Revolução Francesa.

²¹ Consultar anexo IX, grelha de observação em sala de aula, página XXV.

²² Consultar anexo X, grelha de classificação dos trabalhos dos alunos, página XXVI.

reduzido número de tempos letivos semanais. Esta turma tinha apenas um tempo letivo de 90 minutos por semana. Atendendo a essa contingência, os trabalhos foram corrigidos e devolvidos aos alunos. Contudo, durante a realização do trabalho, o professor teve um papel de orientador, sendo solicitado pelos alunos sempre que se justificava. Por outro lado, o professor dispunha de uma grelha de observação de atitudes dos alunos e do seu desempenho em grupo.

VI.5- A Oficina no 12.º F – Trabalho sobre as «Comunidades Estrangeiras em Portugal»

Na sequência da visita de estudo ao Martim Moniz relacionada com o subtema da *Diversidade Cultural*,²³ foi solicitado aos alunos a realização de um trabalho cooperativo de pesquisa sobre as comunidades estrangeiras em Portugal. Recorreu-se novamente ao trabalho cooperativo devido às suas vantagens, tais como estímulo da capacidade de escuta e aceitação de opiniões dos colegas, conjugação da reflexão pessoal com a de grupo e partilha de responsabilidades. Entendemos que, como refere Perrenoud, “ Aprender a cooperar é também aprender a negociar, a gerir conflito ou, quando muito, divergências de pontos de vista ou de interesses. (Perrenoud, 2005, p.84).

A implementação do trabalho organizou-se em duas fases distintas: a primeira prendeu-se com a organização dos grupos e com a pesquisa e investigação do tema, a segunda fase destinou-se à apresentação dos trabalhos.

No guião da visita facultado aos alunos estava reunida toda a informação necessária para a realização do trabalho. Pretendia-se que os alunos investigassem sobre as comunidades estrangeiras em Portugal atendendo aos seguintes aspetos: hábitos, crenças, curiosidades e número de habitantes estrangeiros em Portugal. Indo ao encontro do que foi abordado anteriormente, foi pedido também aos alunos a explicação de uma noção do conceito de diversidade cultural com recurso, por exemplo: a uma imagem, texto, poema, ou frase.

No que concerne à apresentação dos trabalhos, foi reservada uma aula de 90 minutos e mais uma de 45 minutos. Cada grupo dispunha de, aproximadamente, 5 minutos para apresentação, e mais 5 minutos para a discussão e esclarecimento de

²³ Consultar capítulo IV Atividades extracurriculares ponto IV.3 página 37.

dúvidas. A apresentação oral constituiu um elemento de avaliação, com 20% de peso na avaliação do período, tendo-se atribuído 10% à estrutura da apresentação, e 10% ao desempenho dos alunos durante a apresentação.²⁴ Relativamente a este último ponto, os alunos foram avaliados individualmente, pois em alguns casos verificou-se um desempenho diferente entre pares. O suporte em que se fizeram as apresentações foi da responsabilidade dos alunos, tendo estes na sua maioria apresentado em suporte digital (*PowerPoint e Prezi*).

Este trabalho teve como principais objetivos: motivar os alunos para a investigação e estimular o espírito crítico, características que se coadunam com a teoria construtivista, referida no capítulo I. Pretendeu-se alertar os alunos para o conhecimento de outras realidades do nosso país, aliando-se ao facto de os alunos terem estado propositadamente a observar um determinado espaço, procurando-se estabelecer um paralelo com os conteúdos em análise. De um modo geral, os trabalhos dos alunos situaram-se na classificação de muito bom, correspondendo a uma média de 18 valores.

Alguns alunos demonstraram grande interesse na realização deste trabalho, pois através dele puderam apresentar à turma algumas especificidades da cultura dos seus países de origem.

IV.5- A Oficina no 12.º ano F – Guião de trabalho de Pesquisa na *Internet* «Globalização e Governança Global»

Com o objetivo de incutir nos alunos a capacidade de autonomia e de autorregulação, planificou-se um trabalho de pesquisa e investigação com recurso à internet subordinado ao subtema da *Globalização e Governança Global*²⁵. Nesse sentido, elaborou-se um guião²⁶ de trabalho com a seguinte estrutura:

- Questões sobre os vários conteúdos programáticos enquadrados neste subtema;
- Sítios da *internet* com informação necessária para responder às questões colocadas.

Para o efeito, os alunos organizaram-se em grupos constituídos por 2 a 3 elementos, com a finalidade de: (i) maximizar os recursos disponíveis, neste caso, os

²⁴ Consultar anexo XI, grelha de classificação dos trabalhos de grupo – *Diversidade Cultural*.

²⁵ Consultar anexo XII, plano de aula Ciência Política, página XXVIII.

²⁶ Consultar anexo XVIII, Guião de trabalho cooperativo Globalização e Governança, página XXX.

computadores da biblioteca; (ii) os alunos usufruírem das vantagens do trabalho cooperativo. Foram disponibilizados dois tempos letivos de 90 minutos para a realização desta atividade. De forma a acompanhar os trabalhos dos alunos e promover a reflexão sobre o tema em análise, foi feita uma monitorização grupo a grupo, procurando-se esclarecer eventuais dúvidas²⁷.

No final desta atividade os trabalhos foram entregues por escrito, e posteriormente corrigidos. Relativamente à avaliação, os alunos foram informados da ponderação que este trabalho tinha na classificação final de período (20%)²⁸. A atribuição das classificações teve em consideração dois aspetos: os critérios de avaliação pré-definidos para cada item de resposta e o empenho dos alunos na realização da atividade proposta.

Reservou-se ainda parte de uma aula para realizar uma síntese dos conteúdos abordados, salientando-se os aspetos em que os alunos revelaram maior dificuldade, aproveitando-se também esse momento para um pequeno debate e discussão de ideias, pois a avaliação só é eficaz quando o aluno conhece e corrige os seus erros.

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos relativamente a este tema, convidou-se o Professor Doutor José Lúcio da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para realizar uma palestra. Esta atividade encontra-se descrita no capítulo V «Atividades Extracurriculares».

CAPÍTULO V - ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

V.1- Considerações Gerais

A prática de ensino não se deve pautar apenas pela lecionação de aulas. O futuro professor deverá, quando possível, envolver-se nas atividades da comunidade, e das turmas a que leciona. Nesse sentido, procurou-se participar nas atividades das escolas cooperantes e articular as atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas com o tema da PES.

²⁷ Consultar anexo XIV, Grelha de observação de aula, página XXXII.

²⁸ Consultar anexo XV, grelha de classificações, página XXXIII.

Na escola 2/3 Eugénio dos Santos, a atividade extracurricular foi desenvolvida no âmbito de um projeto de interdisciplinaridade e investigação, em conjunto com o colega de PES Paulo Brázia e com o orientador cooperante José António Calado²⁹. Este projeto visava promover a educação geográfica com crianças em idade pré-escolar, e a sua dinamização decorreria num Jardim-de-Infância do Agrupamento de Escolas.

O projeto foi entregue na Direção do Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, em setembro de 2013, após a aprovação pela subcoordenadora de Geografia e da coordenadora de departamento de Ciências Sociais e Humanas. No entanto, a autorização para a realização deste projeto foi dada apenas em março de 2014. Fomos ainda informados que apenas dispúnhamos de uma semana para implementar o projeto. Passaram-se seis meses para que nos fosse dada alguma resposta e, em março de 2014, já estava a decorrer a prática pedagógica em História. Mesmo que pudéssemos executar o projeto, uma semana nunca seria suficiente. O trabalho proposto era muito similar a um projeto que foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Barcelos, premiado pela Associação de Professores de Geografia, em 2013 e, posteriormente divulgado a nível nacional pelo Instituto de Geografia Ordenamento do Território (IGOT).

De referir que na Escola Secundária Miguel Torga, não só foi possível desenvolver algumas atividades extracurriculares de autoria própria mas, também, foi dada a oportunidade de participar nas atividades da escola, assim como das turmas escolhidas para realizar a prática pedagógica.

A participação nas comemorações do Dia do Patrono é um dos exemplos. Trata-se de uma iniciativa da Escola que visa o envolvimento dos alunos em atividades lúdicas relacionadas com a obra de Miguel Torga mas, também, em outras atividades relacionadas com as mais diversas disciplinas da oferta educativa. Das demais atividades desenvolvidas, destacam-se: a exposição sobre a obra e vida de Miguel Torga, os laboratórios abertos de Física, Química e Biologia, as atividades de Educação Física, as atividades de História como, por exemplo, o “*Torga Paper*”, e palestras, como a palestra proferida pela professora Raquel Henriques, sobre a obra *Viver e resistir no tempo de Salazar*, em que tivemos o prazer de participar.

Para as turmas do 8.º ano estava prevista, no Plano Anual de Atividades (PAA) uma visita ao palácio de Monserrate (Sintra), em que os professores estagiários puderam

²⁹ Consultar anexo XVI, Proposta de projeto - Ensino de Geografia num Jardim de Infância, página XXXIV.

participar, acompanhando os alunos, tendo colaborado previamente com outros professores na construção de um guião de visita de estudo interdisciplinar.

V.2- «Participação na vida cívica»

A turma de Ciência Política do 12.º ano, turma F, estava envolvida em dois projetos relacionados com a participação cívica, o *Parlamento Jovem* e a *Assembleia Municipal Jovem*. Pareceu extremamente pertinente participar e colaborar com os alunos nessas iniciativas, pois alguns dos objetivos e temas em debate iam ao encontro do programa de Ciência Política quando “procura estabelecer a relação entre os problemas políticos gerais e os problemas políticos mais diretamente relacionados com Portugal.” (Moreira, Rosas & Lobo, 2006, p. 54).

O *Parlamento dos Jovens* é uma iniciativa organizada pela Assembleia da República e pelo Ministério da Educação, que incentiva a participação política dos jovens e promove o conhecimento dos órgãos políticos de Portugal. Foi possível acompanhar os alunos à sessão distrital do Parlamento dos Jovens para discutir o tema da *Crise Demográfica: Emigração, Natalidade, Envelhecimento*. Esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que não só se teve a oportunidade de estar presente, de motivar e encorajar os alunos na participação da vida cívica, mas também a feliz oportunidade de escutar as suas ideias, as críticas que fazem à sociedade e de ouvir as suas propostas. Uma vez mais, se pôde constatar que os jovens têm um espírito crítico e reflexivo, necessitam apenas de serem motivados e estimulados.

Outro projeto em que participámos foi a Assembleia Jovem, uma iniciativa da Câmara Municipal de Sintra. Assistiu-se a uma sessão dinamizada pela Deputada Municipal, Sara Botelho e pelo Presidente da União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, na qual se discutiu a importância dos órgãos locais e dos jovens para os problemas que diretamente afetam a sua área de residência. A participação nesta ação foi uma experiência muito gratificante, pois para além de orientar os alunos em algumas questões que deveriam colocar relativamente ao problema em discussão, foi também possível fazer intervenções, propondo-se algumas sugestões para o tema em análise. Em suma, estas atividades constituíram uma forma diferenciada de os alunos

desempenharem funções de deputados, construindo os seus próprios materiais, uma prática que se coaduna com as estratégias da metodologia da aula-oficina.

V.3- «Uma aula diferente»

De modo a tornar a sala de aula num espaço de aprendizagem dinâmico e diversificado, pensou-se que poderia ser uma boa estratégia para motivar os alunos, convidar um professor da Universidade Nova de Lisboa para lecionar uma aula. Mas não só. Pensou-se também que seria importante promover um contacto dos alunos com a Universidade, visto ser uma turma de 12.º ano, em que pelo menos metade dos alunos tenciona seguir um curso superior.

Neste sentido, convidou-se o professor José Lúcio, professor do Departamento de Geografia e Planeamento Regional e do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para lecionar uma aula subordinada ao subtema 4.3. *Globalização e Governança Global*. Esta aula realizou-se na sala onde os alunos habitualmente tinham as suas aulas e teve a duração de 90 minutos.

Os alunos tiveram contacto com esta temática em sala de aula, através de um trabalho de pesquisa com recurso à *internet*, mas pensou-se que seria também importante ficarem todos com uma ideia mais abrangente sobre esta temática, e proporcionar o esclarecimento de dúvidas que ainda pudessem existir.

Deste modo, o professor José Lúcio organizou uma aula³⁰ de modo a dar uma noção transversal da globalização, abordando os seguintes aspetos: a noção de globalização, as dimensões da globalização, as escolas de pensamento sobre a globalização e, por fim, Portugal no contexto da globalização.

Esta atividade foi bem recebida por parte dos alunos, como se verifica a partir dos comentários de alguns alunos 12.º F:

- «Gostei muito desta aula, é bom termos uma perspetiva diferente sobre este tema tão atual»;

³⁰ Consultar anexo XVII - Aula Palestra-Documento de orientação do Professor José Lúcio, página XL.

- «Esta aula foi muito interessante, o professor chamou a nossa atenção para aspetos em que nunca tínhamos pensado».

V.4 - «Uma aula num espaço diferente» -Visita de Estudo do 12.º F

Com vista a promover a aprendizagem dos alunos, pensou-se que seria interessante lecionar uma aula num espaço diferente daquele a que os alunos estão habituados. E porque não falar de um fenómeno, de uma situação, de um problema, podendo-o observar ao mesmo tempo? Não será também estimulante podermos tecer os nossos comentários, chegar às nossas conclusões a partir daquilo que estamos a observar? Trata-se como refere Orlando Ribeiro (citado em Rodrigues, 2009, p.30) “ o simples ato de prestar atenção ao que o rodeia”.

Não foi difícil encontrar no programa de Ciência Política uma temática que permitisse ser estudada/abordada fora do contexto da sala de aula. O *Tema 4.2. A Diversidade Cultural: o fim do Estado-nação homogéneo*, mais especificamente os pontos - 4.2.1.3. *Portugal: país de emigrantes e de imigrantes*; e 4.2.3. *O multiculturalismo e os limites da tolerância* possibilitavam a realização de uma visita de estudo a um lugar tão próximo dos alunos, a cidade de Lisboa, mais propriamente ao Martim Moniz. Todas as condições eram favoráveis ao desenvolvimento destes conteúdos, a proximidade, o transporte e o espaço envolvente.

Para o estudo desta temática existem muitas imagens que podem ser projetadas na sala de aula, há músicas alusivas, textos que podem ser explorados mas, a experiência de estar no local, seria certamente mais interessante para os alunos, dado que no local podem observar pessoas de diversas nacionalidades, com credos diferentes, sentir cheiros menos familiares, observar como o testemunho de várias culturas tem imprimido no espaço uma dinâmica diferente na cidade, constatar problemas entre as diferentes culturas, como por exemplo, a forma como, alguns portugueses lidam com os imigrantes, como vêem o Outro, como reagem ao modo de estar de outros povos.

Depois de escolhido o tema e o local para a visita de estudo, delineou-se a sua organização. A visita realizou-se no dia 2 de maio e contou com a presença da orientadora cooperante Helena Neto, professora titular da turma, e do colega de prática pedagógica Paulo Brázia.

Para que a visita não fosse encarada pelos alunos como um simples passeio, foi elaborado um guião da visita de estudo³¹ que contemplou os objetivos, o percurso, algumas curiosidades dos locais a visitar, e ainda um conjunto de questões orientadas que os alunos tinham de responder relativamente aos espaços que iam observando. De acordo com Ausubel, o ensino pela descoberta deverá ser “guiado pelo professor, adoptando uma estratégia em que vai organizando o ensino/aprendizagem sem deixar que o mesmo decorra completamente ao sabor dos interesses e impulsos dos alunos” (Citado por Proença, 1989, p. 108). Assim, foi planificada uma aula sobre os conteúdos da *Diversidade Cultural*, que teve lugar no largo do Martim Moniz.

Os resultados do inquérito realizado mostram que os alunos gostaram muito desta iniciativa, até porque tinha sido a única visita de estudo realizada durante o ano letivo. Salientaram ainda que foi muito importante para eles terem uma aula no exterior, que lhes permitiu olhar para esta área de Lisboa com “outros olhos”, pensar sobre ela, debater no momento com os colegas e os professores as suas próprias reflexões sobre a temática em estudo.

No fim desta experiência pedagógica os alunos responderam a um conjunto de 7 questões com o objetivo de avaliarem a visita de estudo.

Todos os participantes (17 alunos) consideraram que a informação fornecida foi suficiente. Afirmaram ainda que a visita de estudo correspondeu às suas expectativas e que foi relevante para adquirirem novos conhecimentos. Todos afirmaram ter gostado do ambiente criado, que contribuiu para fortalecer a relação entre professores e alunos, e que isso foi possível devido ao facto de os professores terem conseguido estabelecer uma relação de empatia e confiança com os alunos, proporcionando uma participação mais espontânea na colocação de perguntas e posterior esclarecimento das suas dúvidas. Todos os participantes afirmaram ter gostado do ambiente criado entre os alunos que perceberam como “alegre” e que proporcionou um bom convívio, permitindo partilha e troca de ideias. Dos 17 inquiridos apenas 4 não justificaram a resposta anterior.

Como pontos menos positivos da visita de estudo foram apontados o ter que "Andar Muito" (8) e que estava "Muito Calor" (5). Do total de inquiridos, 4 responderam não ter nada de negativo a referir.

³¹ Consultar anexo XVIII, Guião da visita de estudo ao Martim Moniz, página XLI.

O elevado grau de satisfação relativamente à visita de estudo ao Martim Moniz pode ainda ser deduzido a partir da resposta à pergunta sobre apresentação de sugestões que permitam tornar as visitas de estudo mais organizadas e em que se apurou o seguinte: 53% (9 respondentes) declararam não ter "nada a melhorar", enquanto 29% dos inquiridos (5 elementos) demonstraram vontade de "estar sozinhos" durante um período da visita, de forma a sentirem-se mais "livres". Por fim, 18% do grupo, ou seja, 3 dos respondentes sugeriram a utilização de um autocarro como meio de transporte no decurso da visita.

As visitas de estudo não constituem uma inovação no contexto escolar, mas pode-se concluir a partir desta experiência que teve um resultado muito significativo na aprendizagem dos alunos. Após a visita de estudo foi pedido um pequeno trabalho de pesquisa³², cujos resultados comprovam o que tínhamos afirmado.

Pode-se afirmar que os alunos gostaram muito desta atividade letiva. Primeiro, porque se pôde observar o seu interesse e motivação ao longo da visita. Segundo, pelos seus comentários, os alunos salientaram a importância de uma aula no exterior, o que lhes permitiu olhar para o espaço com os outros olhos, pensar sobre ele, e debater no momento com os colegas e os professores as suas próprias conclusões. Por fim, pelas suas repostas positivas ao questionário anterior.

³² Consultar anexo XVIII, página 5 do guião da visita de estudo ao Martim Moniz.

CONCLUSÃO

Ao fazer uma reflexão sobre todo este processo, pode-se afirmar que o termo que melhor caracteriza a PES é interação – interação entre professor - alunos, aluno - aluno, aluno-meio. A aprendizagem pressupõe atitudes que se crê imprescindíveis, e que passam pela articulação entre teoria e prática, a ação e a reflexão. No ensino, o termo interação significa que o aprendente influencia e é influenciado, transformando o ambiente envolvente (escolar e/ou social) enquanto este o transforma.

Nesse sentido, pensa-se que o objetivo inicial foi cumprido: «refletir sobre a importância da metodologia da aula-oficina como fundamento de um projeto de intervenção pedagógica». A metodologia da aula-oficina apresentou-se como uma pedagogia ativa, que permitiu realizar um leque diversificado de experiências educativas centradas no aluno e que contribuíram para a melhoria do seu desempenho escolar. Esta evidência é comprovada por vários estudos consultados e a que fazemos referência neste relatório.

Ao longo da prática pedagógica pretendeu-se proporcionar aos discentes uma perspectiva problematizadora no desenvolvimento dos conteúdos programáticos de Geografia, de História e de Ciência Política. Crê-se que a docência destas áreas disciplinares deve renunciar a processos que envolvam apenas a aprendizagem por transmissão, de modo a fortalecer o gosto e a motivação dos alunos para estas disciplinas. Por isso, na prática pedagógica as estratégias de aprendizagem implementadas procuraram promover o envolvimento e o comprometimento dos alunos.

Somos de opinião que, independentemente de o aluno ser o elemento que constrói a sua aprendizagem individualmente, é imperioso o papel do professor, que surge como um elemento de modificação dos hábitos escolares tradicionais. A prática de ensino deve focalizar-se em estratégias de aprendizagem que conduzam a um melhor desempenho e progressão do aluno. O ofício do docente inclui a mediação entre os conhecimentos prévios dos alunos e a teoria da área científica e disciplinar e, para o concretizar, deu-se especial relevância em sala de aula a situações estimuladoras, que destacassem as convicções dos alunos. Neste contexto, pensa-se que é fundamental que o professor indague os alunos, provoque tempestades de ideias, incremente o debate, para possibilitar o desenvolvimento de competências diversificadas como, por exemplo

a iniciativa, a participação, a reflexão. Considera-se também de extrema importância que os professores trabalhem em conjunto para promover um melhor ambiente para a aprendizagem dos alunos, que dialoguem com os seus pares, não apenas sobre os currículos que vão lecionar mas, também que procedam a uma reflexão conjunta sobre novas metodologias e estratégias de ensino.

Debruçando-nos mais sobre a implementação da metodologia da aula-oficina, a avaliação feita por nós permite-nos chegar às seguintes conclusões:

a) A metodologia da aula-oficina possibilita a utilização de diversas estratégias pedagógicas mas, no entanto, as oficinas implementadas tiveram por base o trabalho em pares ou o trabalho cooperativo. Acreditamos que a tarefa partilhada favorece o desenvolvimento de algumas capacidades que consideramos importantes no aluno, como por exemplo: espírito de trabalho em equipa, respeito, reflexão e participação;

b) Os diálogos orientados nas aulas-oficina, bem como, nas restantes aulas foram um ponto forte durante a PES. Nestes momentos foi possível articular os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos programáticos das disciplinas, o que consideramos ter sido relevante para a aprendizagem significativa dos alunos;

c) Nas aulas-oficina implementadas podemos constatar um envolvimento positivo dos alunos. Estes demonstraram ser capazes de se integrar nas atividades letivas desenvolvidas, revelando empenho e satisfação pela tarefa desempenhada. De um modo geral, podemos afirmar que os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos para cada atividade, o que se traduziu em bons resultados, tendo-se verificado uma avaliação positiva nas quatro turmas;

d) Acreditamos que a implementação da metodologia da aula-oficina adaptou-se bem a todos os níveis de escolaridade a que lecionámos. Tivemos também a preocupação de adaptar os recursos escolhidos ao nível etário e aos conteúdos programáticos em estudo.

e) As disciplinas de História, de Geografia e de Ciência Política, pela sua especificidade e problemática, viabilizam o desenvolvimento de diversas atividades letivas, no âmbito da metodologia da aula-oficina. Pretendeu-se que a compreensão progressiva dos conceitos básicos de cada uma das áreas disciplinares, através da operacionalização de estratégias construtivistas, estimulasse os alunos de modo a transformá-los nos agentes da sua própria formação.

f) Embora se tenha tido oportunidade de lecionar de acordo com um ensino construtivista e centrar a aprendizagem no aluno através da realização de aulas-oficina, conclui-se a partir da experiência pedagógica que, por diversos fatores, a organização da Escola nem sempre possibilita a operacionalização desta metodologia. Em alguns casos os programas das disciplinas são extensos em função dos tempos letivos disponibilizados. Esta situação pode constituir um obstáculo à implementação de uma metodologia como a da aula-oficina.

Na PES em Geografia e em História deparámo-nos com esta situação. A turma do 8.º C em Geografia e a turma do 8.º A em História dispunham apenas de um tempo letivo de 90 minutos por semana, o que se considera insuficiente para trabalhar as competências que se consideram importantes desenvolver no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Contudo, para contornar este obstáculo foi disponibilizada parte das aulas para atividades práticas. Consideramos que mais um tempo letivo de 90 minutos por semana faz diferença. Temos o exemplo da turma do 12.º F: esta turma tinha dois tempos letivos de 90 minutos por semana, o que viabilizou não só a implementação de mais aulas-oficinas, como foi possível promover atividades extracurriculares que complementaram a aprendizagem dos alunos, como foi o caso da palestra sobre a globalização, a «participação cívica» e a visita de estudo ao Martim Moniz.

Podemos concluir que a metodologia aula-oficina é um bom instrumento pedagógico e, nesse sentido, procuraremos desenvolver uma prática letiva futura com recurso a esta metodologia. Defendemos que ensinar não se cinge a ditar os conteúdos programáticos. Por isso, acreditamos que mais do que ensinar, a Escola dos nossos dias tem como funções essenciais ensinar e formar cidadãos conscientes com espírito crítico e reflexivo. Cremos que a Escola deve traçar novos rumos que conduzam a um processo de ensino/aprendizagem atrativo, motivador e eficaz.

Findamos esta reflexão afirmando que a PES foi uma experiência muito enriquecedora e positiva, que contribuiu em muito para o desenvolvimento pessoal e profissional. Em cada dia de prática pedagógica demos sempre o melhor de nós, procurando contornar os obstáculos e proporcionar a aprendizagem dos alunos, que consideramos ser o mais importante.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D. et al. (1980). *Psicologia Educacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barca, I. (2004). *Aula oficina: do projecto à avaliação*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Para uma educação histórica de qualidade. Braga: Ed. Universidade do Minho, pp.131-141.
- Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa Sociedade Aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.º 1, pp.5-9.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (sd). *A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Ed. Vega.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. (1983). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: ASA.
- Fosnot, C.T. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Gago, M. (2012). *Pluridade de Olhares-Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Mintzes, J., Novak, J., & Wandersu, J. (2000). *Ensinando Ciência para a Compreensão*. Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Monteiro, M. C. (2003). *O Ensino da História numa Escola em transformação*. Lisboa: Plátano.

- Moreira, C., Rosas, J. & Lobo, M. (2006). *Programa de Ciência Política 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular. Disponível em:

[file:///C:/users/asus/Downloadscienciapolitica%\(20\)2.pdf](file:///C:/users/asus/Downloadscienciapolitica%(20)2.pdf). Consultado a 17.09.14
- Novak, J. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- Perrenoud, F. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, F. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Proença, M.C. (1989). *Didática da História, Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. (dissertação de mestrado). Vila Real: Universidade do Minho. Disponível em:

https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf consultado a 15.08.14
- Ribeiro, O. (2012). *O Ensino Da Geografia*. Porto: Porto editora.
- Rodrigues, M. (2009). *Ler História No Fundo Bibliográfico Doado Por Orlando Ribeiro Ao Instituto De Geografia Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*. (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em:

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/23278/2/mestidalinarodriguesler000094378.pdf> consultado no 11.08.14
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino- O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, S. (2012). *A exploração dos desenhos e dos mapas mentais nas aulas de História e de Geografia* (dissertação de mestrado). Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho. Disponível em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29173/1/TESE_S%C3%ADlvia%20Manuela%20Ribeiro%20da%20Silva_2012.pdf. Consultado a 20.08.14

Soares, L. M. (2013). *A Tecnologia Web e o Ensino da Geografia Ser Professor com Mediação Digital*. (tese de doutoramento). Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Universidade de Lisboa. Disponível em:

file:///C:/Users/asus/Downloads/ulsd066963_td_Luis_Soares.pdf. Consultado a 10.09.14

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL.

Tavares, J. *et al.* (2007). *Manual de Psicologia e Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J.A. & Moreira M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa Sua Fundamentação e Implantação*. Coimbra: Almedina.

Vieira, E. & Volquind, L. (2002). *Oficinas de Ensino: O quê? Porquê? Como?* Porto Alegre: Edipucrs.

UNESCO, (1994). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. 3.^a edição. Lisboa: Editorial Estampa.

ANEXOS

ANEXO I - Plano de aula Geografia 7ºano

Conteúdos	Conceitos	Metodologias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ União Europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ União Europeia. ✓ Continente. ✓ Capital. ✓ Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo orientado com os alunos sobre o tema da aula, e recapitulação de alguns conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideias prévias dos alunos. ✓ Quadro. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos fundamentais do mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala; ✓ Legenda; ✓ Orientação; ✓ Fonte; ✓ Título. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo orientado com os alunos com as instruções para a realização do trabalho individual. ✓ Os alunos constroem individualmente um mapa mental da Europa, identificando os países que constituem os países da União Europeia, e completam a construção do mapa com a inclusão dos elementos fundamentais do mapa. ✓ Os alunos trocam entre si e comparam os seus trabalhos com os trabalhos dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folha A4 branca. ✓ Trabalhos dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de observação dos alunos.

✓ Localização relativa.		✓ Os alunos visualizam e observam um mapa mental de um ex-aluno, e treinam a localização relativa. ✓ Os alunos visualizam e observam um mapa do manual com a finalidade de identificarem erros nos seus mapas e corrigirem dúvidas.	✓ Mapa mental de um ex-aluno de 7ºano. ✓ Mapa da União Europeia, figura 25 da página 56 do manual do aluno.	
--------------------------------	--	--	--	--

ANEXO II - Quadro de Metacognição

Metacognição
Aprendizagens Elementares: Categorias: conhecimento de termos, informações, conceitos e princípios Indicadores: O aluno sabe reconhecer e reproduzir (vocabulário, factos e dados), explicitar (utilizando palavras suas) conceitos e princípios.
Intermédias: Categorias: Capacidade de 1- descrição Indicadores: O aluno é capaz de - traduzir, discriminar, observar, recolher, exprimir-se comunicando oralmente ou por escrito, interpretar, produzir textos, esquemas, documentos), identificar e relacionar (dados, factos, conceitos). 2- aplicação- aplicar, desenvolver (meios de expressão e comunicação com conceitos, organizar (técnicas de recolha de registo de informação), utilizar (técnicas e instrumentos) e realizar (experiências).
Superior convergente: Capacidade de análise e de síntese. Indicadores: O aluno é capaz de : examinar, aprender (criticamente o significado e a intencionalidade das mensagens, seleccionar (informação), relacionar (dados, factos e conceitos construindo sozinho documentos), classificar (dados e documentos), recriar (situações de textos e esquemas diferentes a partir de outros), apresentar e resolver problemas, (utilizando diferentes técnicas)

Documento de orientação sobre metacognição, facultado pelo orientador cooperante de Geografia professor José António Calado.

Plano de Aula 8º ano Tema C: População e Povoamento – Unidade 2 A Mobilidade.

Sumário: Causas e tipos de Migrações. Trabalho cooperativo- exploração de fontes – Porque migram as pessoas?

Metas curriculares:

- ✓ **Distinguir migração de emigração e de imigração.**
- ✓ Explicar as principais causas das migrações.
- ✓ Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária e sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental; clandestina e legal; êxodo rural.

Questões orientadoras:

Porque migram as pessoas?

Como se classificam as migrações?

Conteúdos	Conceitos	Metodologias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Principais causas das migrações.</u> ✓ <u>Diferentes tipos de migração.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Migração, ✓ Emigração, ✓ Imigração. ✓ Causas naturais, ✓ Causas económicas, ✓ Causas socioculturais, ✓ Causas religiosas, ✓ Causas bélicas, ✓ Causas turísticas. ✓ Permanente, Temporária, ✓ Clandestina, Legal, ✓ Externa, Interna, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo orientado com os alunos sobre os conteúdos da aula anterior. ✓ Diálogo orientado com os alunos sobre as causas das migrações. ✓ Explicações para a realização do trabalho em grupo. ✓ Os alunos desenvolvem uma atividade em grupo de leitura e interpretação dos diferentes textos sobre cada causa das migrações. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideias prévias dos alunos. ✓ Quadro. ✓ Grupo I -Texto: causas turísticas. ✓ Grupo II -Texto: causas naturais; ✓ Grupo III- Texto: causas bélicas; ✓ Grupo IV- Texto: 	

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Depois de terminada a tarefa, cada grupo terá de ler e interpretar o seu texto perante a turma. ✓ A professora corrige em conjunto com a turma o trabalho de grupo. ✓ A professora elabora uma síntese no quadro com todas as informações fornecidas pelos alunos. 	<p>causas políticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo V- Texto causas económicas; ✓ Grupo VI-Texto: causas socioculturais; ✓ Grupo VII- Texto: causas religiosas. ✓ Grelha de observação dos alunos. ✓ Quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registo do empenho dos alunos na realização da atividade.
--	--	--	---	---

ANEXO IV- Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações»

Escola Eugénio dos Santos

Disciplina de Geografia - 8ºC- ano Letivo de 2013/2014

Exploração de fontes - Porque migram as pessoas?

Grupo I

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

- 1- Ler o texto com muita atenção.**
- 2- Caracterizar o texto de acordo com:**

A)-Causas das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

- 3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.**

“Há uma nova vaga de reformados a imigrar para Portugal oriundos de França, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Holanda, Escandinávia, Rússia e China, um fenómeno explicado no sector imobiliário (casas) com a introdução de isenções fiscais nas reformas.

O clima é um "enorme fator" para Portugal ser escolhido como segunda casa para os reformados europeus, porque o norte da Europa é muito mais frio e estas pessoas, ao virem para Portugal, não precisam de estar tão longe das suas famílias que ficaram no país de origem e podem, em simultâneo, usufruir de um clima temperado, explicou.

A segurança é outro fator "positivo" a favor de Portugal e, para os falantes de língua inglesa, o Algarve é a região preferida, porque a população fala o idioma, tornando mais agradável a adaptação, referiu Michael Reeve.”

Fonte: http://sol.sapo.pt/inicio/Economia/Interior.aspx?content_id=85565 consultado no dia 7.11.2013

Exploração de fontes- Porque migram as pessoas?

Grupo II

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

- 1- Ler o texto com muita atenção.
- 2- Caracterizar o texto de acordo com:

A)-Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

- 3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, e transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.

“Cerca de 160 mil pessoas que tiveram de abandonar as suas casas devido ao acidente nuclear de Fukushima³³ ainda vivem em residências temporárias e podem ter de esperar décadas até regressar em segurança. Só em Namie³⁴, 21 mil pessoas tiveram de deixar a cidade.

A Google, a convite do presidente da Câmara de Namie, Tamotsu Baba, publicou imagens a 360 graus, no *Google Street View*,³⁵ desta cidade deixada ao abandono por causa do sismo e tsunami de Março de 2011 e dos níveis de radiação que ainda hoje se fazem sentir nessa área. As imagens revelam uma cidade fantasma como aquelas que vemos em filmes de ficção: casas destruídas ao abandono, lojas, restaurantes e tudo mais o que uma zona urbana tem – tudo excepto pessoas. Há também carros capotados e barcos arrastados pelo tsunami.”

Fonte: <http://www.publico.pt/ecosfera/noticia/google-street-view-revela-uma-cidade-de-fukushima-abandonada-1589418> consultado no dia 8.11.2013

³³ Cidade Japonesa.

³⁴ Cidade Japonesa.

³⁵ Programa que permite visualizar algumas regiões do globo ao nível do solo/chão.

Exploração de fontes- Porque migram as pessoas?

Grupo III

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

1- Ler o texto com muita atenção.

2- Caracterizar o texto de acordo com:

**A) Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo;
D)-Tomada de decisão; E)- Espaço.**

**3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, e transmitir as
conclusões a que o grupo chegou para a turma.**

“Uma quantidade enorme de mulheres, crianças e homens que frequentemente atravessam as fronteiras, com pouco mais que aquilo que trazem vestido”, diz o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), referindo-se à Síria³⁶.

Mais de dois milhões de pessoas deixaram a Síria desde o início do conflito e o fluxo para os países vizinhos está a aumentar a cada dia que passa.

No Líbano, Jordânia, Turquia e Iraque há campos de tendas a perder de vista com centenas de milhares de pessoas e onde o simples fornecimento de água e alimentos representa um pesadelo.

Numa declaração publicada esta terça-feira, a Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados estima que o número de sírios que deixam o país para fugir da guerra possa atingir os três milhões no final deste ano. Uma catástrofe humanitária “sem paralelo” na história recente, segundo o comissário António Guterres.”

Fonte: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=677992&tm=7&layout=121&visual=49> consultado no dia 8.11.201

³⁶ País árabe do sudeste Asiático.

Exploração de fontes -Porque migram as pessoas?

Grupo IV

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

- 1- Ler o texto com muita atenção.
- 2- Caracterizar o texto de acordo com:

A)-Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

- 3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, e transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.

“Fugi de Portugal junto com 5 amigos e a minha mulher num pequeno barco com destino a Marrocos³⁷, onde agora temos autorização de permanência. O motivo imediato da nossa fuga foi a recusa em fazer parte das forças coloniais. Eu e outro amigo seríamos chamados a 2 de Julho, e assim saímos em 24 de Junho e chegámos a Tânger³⁸ a 10 de Julho. Todos nós já tínhamos sido presos pela PIDE³⁹.”

Fonte:http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Aquino%20de%20Bragan%C3%A7a_2012.pdf
consultado no dia 8.11.2013

³⁷ País localizado no extremo noroeste do norte de África.

³⁸ Cidade de Marrocos.

³⁹ A PIDE- Polícia Internacional e de Defesa do Estado- foi uma polícia política existente em Portugal entre 1945 e 1969, no tempo da ditadura. Em 1969 a sua designação foi alterada para DGS (Direção Geral de Segurança).

Exploração de fontes- Porque migram as pessoas?

Grupo V

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

1- Ler o texto com muita atenção.

2- Caracterizar o texto de acordo com:

A)-Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.

“O fluxo de imigrantes rumo a Lampedusa⁴⁰ prossegue apesar das tragédias dos últimos dias. Na última madrugada acostou no porto da ilha italiana um barco com 137 clandestinos a bordo e no domingo foram resgatados cerca de 400 imigrantes por um navio italiano e perto de cem por uma embarcação maltesa⁴¹.”

Estes imigrantes têm o desejo de encontrar uma vida melhor, com mais dinheiro para poder sustentar as suas famílias.

Adaptado de <http://pt.euronews.com/2013/10/14/lampedusa-fluxo-de-imigrantes-prossegue-no-dia- Em-que-italia-lanca-operacao/> consultado no dia 08.11.2013

40 Ilha italiana do arquipélago das ilhas Pelágias no Mar Mediterrâneo.

41 Malta, país no sul do continente europeu, é um arquipélago localizado no Mar Mediterrâneo.

Escola Eugénio dos Santos

Disciplina de Geografia- 8ºC- ano Letivo de 2013/2014

Exploração de fontes- Porque migram as pessoas?

Grupo VI

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

1- Ler o texto com muita atenção.

2- Caracterizar o texto de acordo com:

A)-Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.

“Lembro-me do momento em que estava no avião. Só eu e o João Simões, os únicos portugueses a escolher Dinamarca⁴² como destino para estudar.

Passados seis meses, um riso atravessa a minha mente quando relembro esses sentimentos. Sinto que cresci, amadureci, aprendi a respeitar a diferença e não julgar precipitadamente o outro e muito importante uma nova língua!

Perguntam-me constantemente se tenho saudades e se quero voltar para o meu País. Óbvio que sinto falta da minha família, amigos, comidas deliciosas e praias, mas encontro-me aqui neste sonho sem pensar tanto no regresso mas mais na rapidez dos acontecimentos.” Miguel Maia; estudante AFS 2011/2012, Dinamarca

Fonte: <http://www.intercultura-afs.pt/estudar-no-Estrangeiro/testemunhos/> consultado no dia 8.11.2013

⁴² País do norte da Europa.

Exploração de fontes- Porque migram as pessoas?

Grupo VII

Nome:	Nº
Nome:	Nº
Nome:	Nº

1- Ler o texto com muita atenção.

2- Caracterizar o texto de acordo com:

A)-Causa das migrações; B)- Relação com o estado; C)- Relação com o tempo; D)- Tomada de decisão; E)- Espaço.

3- Escolher um porta-voz para ler o texto em voz alta, transmitir as conclusões a que o grupo chegou para a turma.

Vi-me obrigado a sair do meu país, o Irão⁴³ por causa da intolerância religiosa⁴⁴.

Muitos dos meus familiares foram feitos prisioneiros, foram torturados, alguns morreram por não aguentarem a tortura, e isto tudo porque escolhemos ser cristãos.

Por temer pela segurança dos meus filhos e da minha mulher, decidimos ir embora, fugimos clandestinamente para a Espanha.

Texto de autoria própria.

⁴³ País asiático do Médio Oriente.

⁴⁴ Em alguns países não se aceita que a população tenha outra religião. Neste caso todos têm de seguir o Islão.

ANEXO V – Grelha de observação em sala de aula - Trabalho Cooperativo sobre «Causas e Tipos de Migrações»

Grupos	Nomes	Atenção durante a explicação de conteúdos	Trabalho com os pares	Autonomia do grupo de trabalho	Cumprimento do tempo definido para a realização da tarefa	Empenho na realização da tarefa
I-Causas Recreativas	C. C. nº6	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	A. G. nº4	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	F. D. nº10	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
II-Causas Naturais	D. S. nº8	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	S. S. nº19	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	R. S. nº16	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
III-Causas Bélicas	G. C. nº12	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	J. P. nº13	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	J. T. nº14	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
IV-Causas Políticas	A. L. nº 1	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	A. B. nº2	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	D.A. nº7	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
V-Causas Económicas	T. P. 20 nº	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	C. S. nº5	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	R. T. nº17	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
VI-Causas Socioculturais	D. V. nº9	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	J. D. nº15	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	F. F. nº11	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
VII- Causas Religiosas	A. T. nº3	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	R. nº18	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom

ANEXO VI - Plano de aula História 8ºano

Plano de Aula 8ºano A Revolução Americana. Revolução Francesa. Tema G2

Metas curriculares:

Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa:

1. Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França.
2. Verificar no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.
3. Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.
4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).
5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.

✓ **Sumário:** A Revolução Americana e a Revolução Francesa. Guião de trabalho.

Conteúdos	Conceitos	Metodologias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revolução Americana. 		<p>Desenvolvimento de uma aula-oficina. Primeira parte da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos visualizam um um excerto do filme o <i>Patriota</i>. ✓ Dialogo orientado com os alunos a sobre a Revolução Americana. ✓ Exploração de um power point com a localização geográfica das colónias da América do Norte. ✓ Exploração de um power point com os factores de identidade entre as colónias da América do Norte. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excerto do filme o <i>Patriota</i>. ✓ power point nº2, localização geográfica das colónias da América do Norte. ✓ power point nº3, factores de identidade entre as colónias da América do Norte. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revolução Francesa. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos visualizam um excerto de um filme sobre a <i>Revolução Francesa</i>. ✓ Dialogo orientado com os alunos a sobre o contexto que levou à Revolução Francesa. ✓ Instruções para a realização do guião de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excerto do filme a <i>Revolução Francesa</i>. ✓ power point nº6. 	

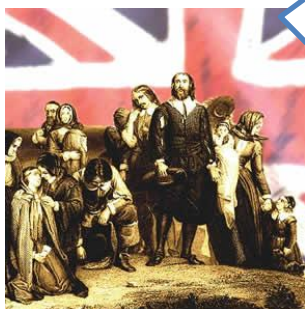
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revolução Americana. -Causas. -consequências. ✓ Revolução Francesa. -Causas. -Consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exclusivo comercial. ✓ Revolta. ✓ Constituição. ✓ Sufrágio censitário. ✓ República popular. ✓ Sufrágio Universal. ✓ Golpe de Estado. ✓ Monarquia imperial. 	<p>Segunda parte da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos realizam Um guião de trabalho subordinado ao tema da Revolução Americana. ✓ Os alunos realizam um guião de trabalho subordinado ao tema da Revolução Francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guião de trabalho Revolução Americana. ✓ Guião de trabalho da Revolução Francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de observação dos alunos. ✓ Resposta ao guião- grelha de classificação.
---	---	---	--	---

ANEXO VII – Guião de trabalho Revolução Americana

Guião de trabalho nº3 16.05.2014	Revolução Americana
Nome:	Nº

Lê os textos com muita atenção e responde às questões.

1) **Identifica** as razões que levaram à revolta dos colonos.



Colonos: - Esta situação não pode continuar! É absurdo! Não podemos continuar a suportar as imposições do parlamento inglês. Nem sequer podemos participar na vida política, vivemos numa verdadeira opressão. Como se já não bastasse os inúmeros impostos que pagamos, os nossos comerciantes são obrigados a fazer comércio exclusivamente com a Inglaterra. E agora para agravar a nossa situação, os ingleses querem - nos obrigar a pagar novos impostos sobre o açúcar e o chá.



Colonos: Vamos boicotar os ingleses! O plano é o seguinte: Vamos para o porto de Boston, disfarçamo-nos de índios, e deitamos à água o carregamento de chá, que vem nos navios ingleses.

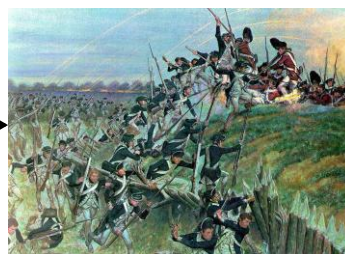
2) **Explica** a forma como os colonos se revoltaram contra os ingleses.



Ingleses: Isto não pode ficar assim!
Vamos imediatamente fechar o porto de Boston, e enviar tropas para controlar os colonos.

3) **Explica** de que forma os ingleses tentaram reprimir a revolta dos colonos.

Em 1775 os representantes das 13 colónias organizam-se, e decidiram formar um exército para resistir aos ingleses.





Congresso de Filadélfia 1776.
Representantes das colônias

-Vamos declarar a independência à Inglaterra, nem que para isso tenhamos de entrar em guerra.

Temos o apoio dos franceses, espanhóis e holandeses.

Assinatura da Declaração da Independência dos Estados Unidos, 1776.

Consideramos estas verdades incontestáveis e evidentes: todos os homens nascem iguais; todos são dotados pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis entre estes direitos contam-se a vida, a liberdade a felicidade. Os governos são estabelecidos pelos homens para garantir esses direitos e o seu justo poder emana do consentimento dos governados. Todas as vezes que um governo se torne contrário a esses objetivos, o povo tem direito de o mudar ou de o abolir e de estabelecer um novo governo (...).

Por consequência, nós, os representantes dos Estados Unidos da América, reunidos em congresso geral (...), publicamos e declaramos solenemente que estas colônias unidas, são, e têm o direito de ser, Estados livres e independentes.

Declaração do Congresso de Filadélfia

4) Identifica três princípios defendidos pela declaração da independência Americana.

Cronologia dos Estado Unidos da América.

Anos	1773	1775	1776	1783	1787
Fatos Relevantes	Revolta dos colonos da América do Norte. Boston (<i>tea party</i>).	Congresso de Filadélfia. Início da Guerra.	Declaração da independência dos EUA.	Reconhecimento por parte da Inglaterra. (Tratado de Versalhes)	Constituição dos EUA.

5) Explica com base no documento que se segue a repartição dos poderes instituída pela Constituição americana.

Constituição Americana. 1787

Artigo I - Secção I- Todos os poderes legislativos concedidos pela presente lei serão confiados ao congresso dos Estados Unidos, que serão confiados ao Congresso dos Estados Unidos, que será composto de um senado e de uma câmara dos representantes (...).

Artigo II - Secção I- O poder executivo é conferido a um presidente dos Estados Unidos da América. Ele ficará em funções durante um período de quatro anos, e será eleito ao mesmo tempo que o vice-presidente, escolhido pelo mesmo período de tempo (...).

Artigo III - Secção I- O poder judicial dos EUA será confiado a um Tribunal Supremo e aos tribunais inferiores que o congresso julgue necessário criar e estabelecer.

ANEXO VIII – Guião de trabalho Revolução Francesa
Lê os textos com muita atenção e responde às questões.

1) Identifica as razões que levaram ao descontentamento do 3º estado.

3ºEstado: Basta! Esta situação está cada vez mais difícil! Até quando vamos aguentar pagar impostos tão elevados! O rei, a nobreza e o clero vivem em pleno luxo, enquanto nós estamos cada vez mais pobres, mais miseráveis. Os maus anos agrícolas que tivemos agravaram ainda mais a nossa situação. A burguesia sente-se profundamente indignada, pois apesar de ter algumas posses, continua sem ter acesso a cargos importantes.

Que profundo descontentamento!

Temos de agir! REVOLTA! REVOLTA!

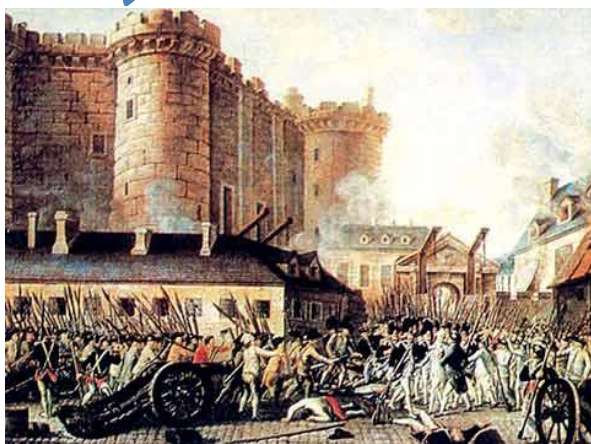


Tive uma ideia! Vamos pôr fim de uma vez por todas ao regime absoluto do rei! Vamos acabar com os privilégios da nobreza e do clero! A sociedade tem de mudar.

Vamos à revolta!

Burgueses e populares: Vamos assaltar a prisão da Bastilha!

Fazer a revolta e lutar pelos nossos direitos!



2) Indica o objectivo dos burgueses e dos populares com a revolta.

3) Explica de que forma os populares e os burgueses se revoltaram contra o rei.

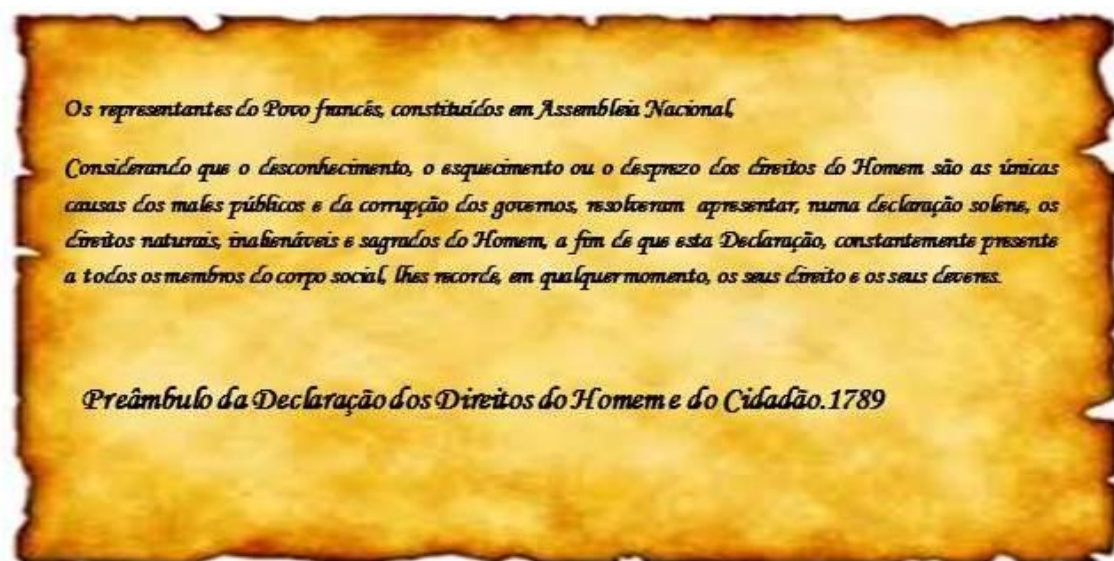
Conseguimos!

O regime político agora é uma monarquia constitucional! Os poderes do rei agora são limitados! Conseguimos a separação dos poderes! Finalmente acabamos com os privilégios da nobreza e do clero!

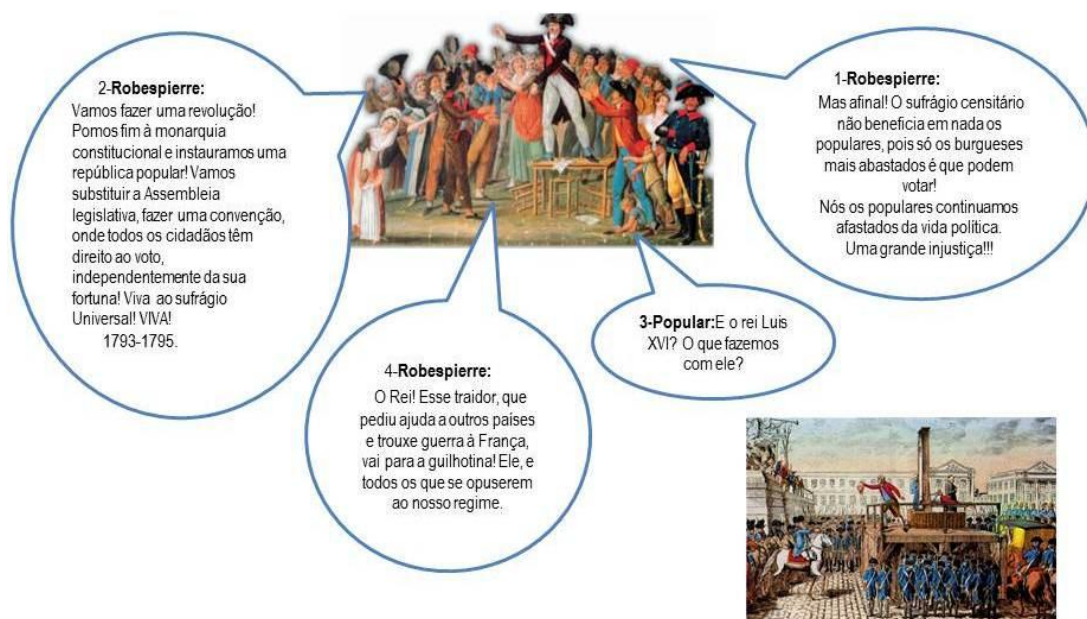
Viva à soberania popular!



4) Explica as mudanças que ocorreram na sociedade francesa com a revolta dos populares.



5) Indica o objetivo fundamental da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.



6) **Indica** porque motivo os populares são contra o sufrágio censitário.

7) **Explica** a medida que Robespierre e os seus apoiantes tomaram para pôr fim à monarquia constitucional.

8) **Indica** o que acontecia aos opositores da República Popular.

Pelo ano de 1794/1795....

2-Burguesia: Já sei o que fazer! Robespierre e os seus partidários vão para a guilhotina!



1-Burguesia: A França não pode continuar neste terror! É necessário impôr a ordem! Robespierre e os seus partidários têm de ser detidos, presos!

Nós, que somos mais calmos e moderados, vamos dominar a convenção e defender os interesses da burguesia! Vamos voltar a instituir o sufrágio censitário. Viva a República Burguesa!

9) **Identifica** o sistema voltou a ser instituído pela burguesia.

Pelo ano de 1799...

Eu, Napoleão de Bonaparte sou um grande general! Vou fazer um golpe de estado, e ocupar o poder! Tenho a burguesia a apoiar-me! Vou subir ao poder!



10) **Explica** a forma como Napoleão chegou ao poder.

11) **Indica** as medidas tomadas por Napoleão para modernizar a França.

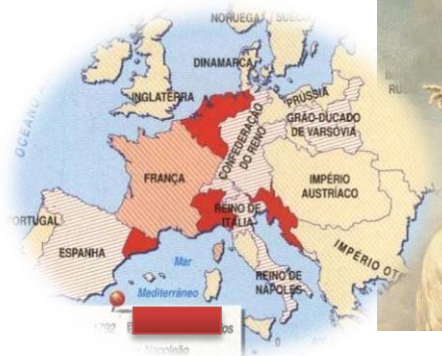
Pelo ano de 1802.....

Eu, Napoleão de Bonaparte, decido autocoroar-me! Excelente ideia! Agora sou **imperador**! Próxima ideia...? Hum! Conquistar a Europa!



Eu Napoleão, consegui concentrar Muitos poderes! Vou tomar medidas para modernizar a França!

Vou reorganizar a administração pública, vou mudar o código civil. Vou estimular a economia com a fundação do banco da França. Vou criar liceus e reformar as universidades. E ainda outras ideias, que logo irão conhecer!



Territórios anexados pela França



Eu, Napoleão de Bonaparte, com o meu grande poder e o meu "grande exército" **invadi** alguns países da Europa, e conquistei um vasto Império.

12) Indica qual a intenção de Napoleão enquanto imperador.

Oh! Não! É o meu Fim! Os exércitos da Inglaterra, da Prússia, da Rússia, da Áustria e da Suécia, uniram-se contra mim!



Batalha de Waterloo 1815



Congresso de Viena: Caros
Aliados estamos aqui reunidos para traçar um novo mapa político da Europa. A França perde todas as suas conquistas. E Napoleão será exilado! Para longe, muito longe!

Viena. Áustria. 1815



Depois de tantos avanços e recuos, de tantas revoluções!

Conseguimos muitas conquistas: Pusemos fim à sociedade de ordens, conquistamos a igualdade perante a Lei, a soberania popular, as assembleias eleitas por sufrágio. Ganhamos o direito à propriedade Individual, à liberdade económica e à liberdade de Expressão.

Que Alegria!!!!!! Valeu a pena!

ANEXO IX – Grelha de observação de aula – do trabalho Cooperativo A «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa».

Grupos	Números	Atenção durante a explanação de conteúdos	Trabalho com os pares	Autonomia do grupo de trabalho	Cumprimento do tempo definido para a realização da tarefa	Empenho na realização da tarefa
I	D. nº13	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	C. nº9	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	R. nº2	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	C. nº12	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Muito bom
II	R. nº25	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
	G. nº14	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente
	A. nº15	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente
	J. nº17	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente
III	B. nº6	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	A. nº1	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	B. nº7	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	A. nº3	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
IV	R. nº26	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	J. nº16	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	H. nº15	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	J. nº18	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
V	M. nº22	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
	V. nº28	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	M. nº23	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	M. nº 21	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
VI	C. nºº10	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	A. nº4	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	M. nº19	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	C. nº11	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
VII	T. nº27	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom
	B. nº8	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	N. nº24	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	M. nº20	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom

ANEXO X - Grelha de classificação do trabalho Cooperativo a «Revolução Americana» e a «Revolução Francesa». 8.ºano.

Grupos	Elementos do grupo	Classificações
Grupo I	D. nº13	97%
	C. nº9	
	R. nº2	
	C. nº12	
Grupo II	R. nº25	68%
	G. nº14	
	A. nº15	
	J. nº17	
Grupo III	B. nº6	100%
	A. nº1	
	B. nº7	
	A. nº3	
Grupo IV	R. nº26	87%
	J. nº16	
	H. nº15	
	J. nº18	
Grupo V	M. nº22	98%
	V. nº28	
	M. nº23	
	M. nº 21	
Grupo VI	C. nº °10	100%
	A. nº4	
	M. nº19	
	C. nº11	
Grupo VII	T. nº27	100%
	B. nº8	
	N. nº24	
	M. nº20	

ANEXO XI - Grelha de classificação dos trabalhos de grupo 12.º F Diversidade Cultural

		Trabalho escrito				Apresentação				Total
		A	B	C	Total	D	E	F	Total	
Grupos	Nome	4	3	3	10	4	3	3	10	20
I	A.Nº4	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	V.Nº26	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	I.Nº14	4	3	3	10	4	3	3	10	20
II	C.Nº18	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	A.Nº2	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	A.Nº1	4	3	3	10	4	3	3	10	20
III	G.Nº13	2	2	2	6	2	3	3	8	14
	N.Nº22	2	2	2	6	2	3	3	8	14
	D.Nº11	2	2	2	6	2	3	3	8	14
IV	M.Nº20	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	P.Nº23	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	N.Nº21	4	3	3	10	4	3	3	10	20
V	T.Nº25	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	R.Nº24	4	3	3	10	4	3	3	10	20
	D.Nº9	4	3	3	10	4	3	3	10	20
VI	J.Nº27	4	2	2	8	2	3	3	8	16
	M.Nº28	4	3	2	9	4	3	3	10	19
	G.Nº12	2	2	2	6	4	3	3	10	16
VII	A.Nº3	2	2	2	6	4	3	3	10	16
	B.Nº6	2	2	2	6	2	3	3	8	14
	B.Nº7	2	2	2	6	2	3	3	8	14

- A) Biografia:** 1- Foge ao tema; 2- Dentro do tema, mas com pouca incidência nos aspectos mais relevantes; 3- Valorização dos aspectos mais relevantes.
- B) PP- Organização:** 1- Sem estrutura; 2- Relativamente estruturado; Bem estruturado.
- C) PP – criatividade:** 1- Visualmente sem harmonia; 2- Visualmente harmonioso, mas pouco apelativo; 3- Trabalho harmonioso e muito apelativo.
- D) AP- Oralidade:** 1- Confusa e sem convicção; 2- Clara mas sem convicção; 4- Segura e objectiva.
- E) AP-Apresentação:** 1- Leitura do texto; 2- Leitura do texto pontual; 3-Sem leitura.
- F) AP - Relação com a Turma:** 1- Não interage com a turma; 2- Interage com a turma, mas de forma pontual; 3-Interage com a turma.

ANEXO XII - Plano de aula Ciência Política 12ºano

Unidade IV/ Problemas Políticos do Mundo Contemporâneo 13.05.2014 e 16.05.2014 Plano de Aula 12ºano
Tema 4.3 Globalização e Governança Global
<ul style="list-style-type: none">✓ Sumário: Apresentação dos trabalhos dos alunos sobre a interculturalidade, tema da visita de estudo.✓ Globalização e governança global. Realização de um guião de trabalho.
<ul style="list-style-type: none">✓ Objectivos:✓ Definir Globalização.✓ Identificar algumas das organizações que atuam no plano mundial.✓ Explicar os objectivos da ONU.✓ Conhecer os principais objectivos, missões e atividades do Banco Mundial e da OMC.✓ Explicar os objectivos do protocolo de Quioto.✓ Identificar as causas dos movimentos sociais antiglobalização.

Conteúdos	Conceitos	Metodologias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunidades de imigrantes em Portugal. ✓ Globalização e governança global. <ul style="list-style-type: none"> -Efeitos positivos. - Efeitos negativos. ✓ Instituições de governança global. ✓ Movimentos sociais antiglobalização. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Globalização. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos trabalhos de pesquisa dos alunos. ✓ Desenvolvimento de uma aula-oficina-Os alunos realizam um trabalho de pesquisa com recurso à internet na biblioteca da escola. ✓ A professora orienta os trabalhos dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Power points apresentados pelos alunos. ✓ Biblioteca da Escola ✓ Guião de trabalho. ✓ <i>Sites</i> da internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registo dos alunos que realizaram o trabalho. ✓ Grelha da observação. ✓ Registo do empenho dos alunos.

ANEXO XIII – Guião de trabalho cooperativo – Globalização e Governança Global.

Este guião de trabalho é para ser realizado com recurso à internet. Deves consultar os sítios abaixo indicados e responder às questões.

Responder às questões não é fazer copy paste!



“Vivemos hoje uma nova realidade. Cada vez mais o mundo é um só mundo, sendo que os acontecimentos do outro lado do globo não nos devem nem podem deixar indiferentes. Tudo está inter-relacionado e interdependente na era da globalização.”

In: <http://cvc.instituto-camoes.pt/> consultado 12.05.14

- 1) **Defina** o conceito de Globalização.
- 2) **Aponte** dois efeitos positivos e dois efeitos negativos da globalização.
- 3) **Comente** a seguinte afirmação:
“A globalização homogeneizou as paisagens”.

Responda a esta questão tendo em conta os seguintes tópicos:

- ✓ Hábitos de consumo.
- ✓ Padrão de vida.
- ✓ Estética das cidades.

- 4) **Esclareça** a dimensão política, social e económica da globalização.

<http://www.geomundo.com.br/geografia-30200.htm>

<http://osefeitosdaglobalizaonasorganizacoes.blogspot.pt/2012/05/alguns-aspectos-positivos-e-negativos.html>

http://www.ces.pt/download/568/Global_DocSuporte.pdf página 5 a 7.

<http://observadoressociais.blogspot.pt/2009/10/globalizacao-e-homogeneizacao.html>

Num mundo globalizado seria desejável um compromisso intergovernamental na área do ambiente.

- 5) **Identifique** os objectivos do protocolo de Quioto.

http://europa.eu/legislation_summaries/environment/tackling_climate_change/128060_pt.htm



“Um mundo mais seguro é a nossa responsabilidade comum” in: ONU, consultado 12.05.14

- 6) **Identifique** os objectivos da ONU.
- 7) **Identifique** os princípios da ONU.

<http://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu>

O Banco mundial promove intervenções específicas, no sentido de responderem às exigências da sociedade.

- 8) **Identifique** os objectivos do Banco mundial (BM).

<http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial>

<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial/>

- 9) **Identifique** os objectivos da Organização Mundial de Comércio (OMC).
<http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/assuntos-europeus/vertente-externa/relacionamento-multilateral/omc>



- 10) **Identifique** três tipos de movimentos anti-globalização.
- 11) **Explicita** o papel de um desses movimentos no movimento anti-globalização.

<http://espacodeculturainterativo.blogspot.pt/2008/05/movimentos-anti-globalizacao.html>

<http://profvilmargeopol.blogspot.pt/2012/08/movimentos-antiglobalizacao.html>

http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020125_fecprothistorico1.shtml

<http://www.brasilecola.com/geografia/movimentos-antiglobalizacao.htm>

<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Resumo-Dos-Movimentos-Sociais-Antiglobaliza%C3%A7%C3%A3o/377927.html>

<http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2010/01/08/a-historia-do-movimento-antiglobalizacao.jhtm>

Bom trabalho

ANEXO XIV – Grelha de observação de aula – Atividade em grupo- Globalização e Governança Global

Grupos	Números	Trabalho com os pares.	Autonomia do grupo de trabalho.	Empenho na realização da tarefa.	Cumprimento do tempo definido para a realização da tarefa.
I	N.º1	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
	N.º2	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
	N.º10	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
II	N.º9	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
	N.º25	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
	N.º24	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
III	N.º19	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
	N.º13	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
IV	N.º11	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
	N.º22	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
V	N.º5	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	N.º26	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	N.º14	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
VI	N.º12	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
	N.º27	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
VII	N.º17	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	N.º16	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Muito Bom
VIII	N.º20	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
	N.º21	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
	N.º23	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
IX	N.º3	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
	N.º6	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
	N.º7	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom
Fraco; Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom					

ANEXO XV – Grelha de classificações da atividade em grupo- Globalização e Governança Global

	Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	A/V.*	Tot.
	Cotação	20	20	20	30	10	10	10	10	10	20	20	20	200
Grupos	Números													
I	N.º1	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
	N.º2	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
	N.º10	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
II	N.º9	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
	N.º25	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
	N.º24	10	20	20	20	10	5	10	10	10	20	20	20	175
III	N.º19	15	10	20	10	10	5	5	10	10	0	0	15	110
	N.º13	15	10	20	10	10	5	5	10	10	0	0	15	110
IV	N.º11	15	10	20	20	10	10	10	10	10	10	20	15	116
	N.º22	15	10	20	20	10	10	10	10	10	10	20	15	116
V	N.º5	20	20	20	20	10	10	10	10	10	20	20	20	190
	N.º26	20	20	20	20	10	10	10	10	10	20	20	20	190
	N.º14	20	20	20	20	10	10	10	10	10	20	20	20	190
VI	N.º12	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	0	15	105
	N.º27	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	0	15	105
VII	N.º17	20	20	20	30	10	10	10	10	10	10	20	20	190
	N.º16	20	20	20	30	10	10	10	10	10	10	20	0	117
VIII	N.º20	20	20	10	10	10	5	10	10	10	15	20	20	160
	N.º21	20	20	10	10	10	5	10	10	10	15	20	20	160
	N.º23	20	20	10	10	10	5	10	10	10	15	20	20	160
IX	N.º3	10	20	15	30	10	10	10	10	10	10	0	15	150
	N.º6	10	20	15	30	10	10	10	10	10	10	0	15	150
	N.º7	10	20	15	30	10	10	10	10	10	10	0	15	150

*20 pontos foram atribuídos em atitudes e valores, registados na grelha de observação em sala de aula.

ANEXO XVI – Proposta de projeto - Ensino de Geografia num Jardim de Infância

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

Proposta de Plano de Atividade do Agrupamento

“Ensino de Geografia num Jardim de Infância”

1 – Introdução

Na educação infantil é de extrema importância que se trabalhe a História e a Geografia proporcionando às crianças instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio delas **as crianças** podem compreender como as diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivem, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirem uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem com ele. Também levá-las a conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. Assim a Geografia torna-se essencial na educação infantil e principalmente a questão da paisagem geográfica **com as crianças e levá-las a perceber a paisagem como sendo compreendida como tudo aquilo que a nossa vista alcança.**

2 – Justificação científica atendendo aos estádios de desenvolvimento

Estádio Pré-operatório (2 - 7 anos) (segundo Jean Piaget)

Este estágio também chamado pensamento intuitivo é fundamental para o desenvolvimento da criança. Apesar de ainda não conseguirem efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

Neste estágio a criança já é capaz de representar as suas vivências e quotidiano, isto é, a sua realidade. As crianças apresentam capacidade para alcançarem diferentes significantes, cujo grau de sucesso depende dos meios para os adquirir. Neste âmbito, tal como Piaget, pretende-se testar alguns destes meios:

- **Jogo** : Para Piaget o jogo mais importante é o jogo simbólico, que só acontece neste período. Neste domínio predomina a assimilação (Ex.: é o jogo do faz de conta, as crianças "*brincam aos pais*", "*às escolas*", "*aos médicos*",...). O **jogo de construções** transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação

(Ex.: nos legos a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa, mas para os adultos "é tudo menos uma casa").

Inicialmente (mais ao menos aos dois anos), a criança fala sozinha porque o seu pensamento ainda não está organizado, só com o decorrer deste período (2-7 anos) é que o começa a organizar, associando os acontecimentos com a linguagem na sua ação. Neste sentido, a criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo, o seu mundo. Por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disto, através do jogo também nos podemos aperceber da relação familiar da criança.

- **Desenho** : Até aos dois anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

A criança aos três anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos. No entanto, não dá nome ao que desenha. Existe uma imagem mental para a criança, mesmo que não seja de todo perceptível no papel depois de criar o desenho, sendo no entanto alcançável quando é explicada pela criança. **Mas aos quatro anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente.**

De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

A criança projeta nos seus desenhos a realidade que ela vive, não há realismo na cor e também não há a preocupação com as dimensões. Nesta fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis pelos adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação, e não se preocupa com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação.

- **Linguagem** : A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Traduz, *"por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objectiva e, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Nos dois casos, a criança não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo..."* (Piaget, 1981, p.50) Isto manifesta-se através dos monólogos e dos monólogos coletivos, (Ex.: quando num grupo de crianças estão todas a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a

falarem sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo⁴⁵).

A partir dos dois anos de idade ocorre uma significativa evolução na linguagem. A título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, **enquanto que uma de cinco anos compreende 2000**. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais e do mundo que os rodeia, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor e maior será o desenvolvimento da sua linguagem. Neste estágio a criança aprende sobretudo de forma intuitiva, isto é, realiza livres associações, fantasias e atribui significados únicos e lógicos. Se atentarmos a uma experiência muito conhecida de Piaget em que é dado a uma criança dois copos de água com igual quantidade de líquido, embora um alto e estreito e outro baixo e largo, intuitivamente a criança escolhe o copo alto pois no seu entender este parece conter mais água.

- **Imagem e Pensamento** : A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. Tal como já foi referido é um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da assimilação, é artificial. Na organização do mundo a criança dá explicações pouco lógicas, nas lógicas dos adultos, teremos portanto de lhes dar espaço para que se possam explicar. A imagem é entendida como o veículo que liberta o pensamento da criança.

Entre os 2 e os 7 anos distinguem-se dois subestádios: o do pensamento intuitivo e o do pensamento pré-conceptual. O pensamento intuitivo surge a **partir dos 4 anos, permitindo que a criança resolva determinados problemas**, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações percetivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e as aparentes. No pensamento pré-conceptual domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade e que possui também as seguintes características:

Animismo - A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente. Aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.

Realismo - A realidade é construída pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo proporciona-lhes a forma, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto. O

⁴⁵ O termo egocentrismo, característica descritiva do pensamento pré-operatório, foi progressivamente sendo utilizado por Piaget, que o substituiu pelo termo descentração.

realismo surge com a iluminação, na penumbra da imaginação fica a fantasia, mas da luz transparece a realidade.

Finalismo - Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo que vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e às respostas dos adultos às crianças.

Com o decorrer do tempo, os pais terão de ensinar à criança novos conceitos, de modo a que futuramente ela não tenha dificuldade em aprendê-los.

Artificialismo - É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos.

Piaget questionou uma criança de quatro anos: *"Tens uma irmã? Sim, e a tua irmã tem uma irmã? Não, ela não tem uma irmã, eu sou a minha irmã"*. Através das respostas dadas pela criança Piaget apercebeu-se da grande dificuldade que estas têm em compreender a reversibilidade das relações. No seu entender, a criança não tem mobilidade suficiente para compreender que quando uma determinada ação já está realizada não podemos voltar atrás. Desta forma, podemos dizer que as estruturas mentais neste estágio são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas.

Para concluir a abordagem a este estágio, é importante referir que a criança ao contactar com o meio de forma ativa está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original.

Este estágio é fundamental pois a criança aprende de forma rápida e flexível, inicia-se o pensamento simbólico, em que as ideias dão lugar à experiência concreta. As crianças conseguem já partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação.

3 – Âmbito / Enquadramento Educativo

Integrado nos planos de desenvolvimento e de avaliação da Prática pedagógica e Atividade Extracurricular do Mestrado de Ensino de História e Geografia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

4 – Objetivos Gerais

Integrar os alunos em prática pedagógica de mestrado de ensino de didática onde a verbalização e a visualização de conteúdos sejam os únicos modos de ensinar as crianças que assim poderão aumentar a percepção do mundo que os rodeia.

Colocar os alunos estagiários perante alunos cujos domínios cognitivos começam a desenvolver-se.

Integrar o mestrado de ensino supervisionado de Geografia de dois mestrados num projeto educativo dos mestrados de ensino em Geografia.

5 – Pessoas envolvidas

O orientador cooperante – Professor José António Calado (Técnico Formador em Geografia, Didáticas Específicas – Expressão Dramática e Ensino Recorrente)

Dois mestrados em prática pedagógica de Geografia: Liliana Dias e Paulo Brázia

A (s) educadora (s) de infância.

95 crianças do Jardim de Infância “*Santo António*” distribuídos em 4 salas.

Coordenadora do departamento de Educação Pré- Escolar: Prof. Teresa Liz.

6 – Periodicidade e Horário

A periodicidade deverá ser definida em conjunto com a (s) educadora (s) de infância de modo a permitir a percepção por parte dos mestrados se existiu ou não uma evolução por parte dos alunos. Haverá uma primeira ação entre os mestrados e as respetivas educadoras de infância. Na sala aconselha-se a aplicação de duas *visitas*, uma de apresentação e de contacto com os alunos seguida de outra para verificar o aproveitamento/evolução dos alunos. Este projeto não deverá estar concluído até ao final do mês de janeiro de 2014, mas o prazo mínimo necessita de ser definido com os responsáveis do jardim de infância.

7 – Objetivos didáticos operacionais para os alunos do Jardim de Infância

Identificar os principais elementos de uma paisagem, distinguindo elementos naturais e os elementos humanos.

- Descrever uma paisagem
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.
- Elaborar desenhos / esboços
- Comunicar oralmente com o grupo e com os adultos.

8 – Recursos

Imagens do quotidiano (urbano e natural) e as ilustrações elaboradas pelos próprios “alunos”, que de forma muito simples, poderão explicar e desconstruir as imagens/representações.

A utilização de folhas de acetato possibilitam uma perspetiva de evolução temporal/imaginativa das crianças.

9 – Procedimentos / Estratégias

Apresentação de imagens seguido de diálogo com perspetiva de uma visita exterior.

10 – Avaliação

Existem duas “avaliações” possíveis. Uma estará a cargo da (s) educadora (s) de infância e dos mestrandos que avaliarão a existência de progressos nas crianças, tanto na capacidade de reconhecer espaços, no alargamento do vocabulário e na destreza das crianças para representarem o que veem e o que querem dizer. A segunda avaliação pertencerá à (s) educadora (s) de infância e do orientador de estágio, que garantirão e zelarão pelo empenho, dedicação e orientação dos alunos estagiários nas tarefas que assumirem para o cumprimento das suas atividades no Jardim de Infância.

Na avaliação final será elaborado um relatório escrito descrevendo os resultados alcançados e mostrando de modo mais conveniente á comunidade escolar.

10 de setembro de 2013

Os Proponentes

José António Calado

Liliana Dias

Paulo Brázia

Nota: Para a realização deste projeto utilizou-se com bibliografia de base a obra de **Ryngaert**, Jean-Pierre,- *O jogo dramático no meio escolar*- Centelha. Coimbra 1981. (229 páginas.)

ANEXO XVII - Aula Palestra-Documento de orientação do Professor José Lúcio
Tema: A Globalização

ASSUNTOS A ABORDAR

1. O QUE É A GLOBALIZAÇÃO?

- 1.1 Origens-impérios: Roma, Portugal, Espanha, Inglaterra, Holanda
- 1.2 Globalização nos dias de hoje - O comércio como vetor-chave da globalização.
- 1.3 De uma globalização continental (por “blocos”) a uma verdadeira mundialização - o papel das organizações regionais como a união europeia.

2. DIMENSÕES DA GLOBALIZAÇÃO.

- 2.1 O comércio.
- 2.2 Produção industrial.
- 2.3 Os serviços.
- 2.4 As atividades culturais - o modelo cultural “made in usa”.

3. AS DUAS PERGUNTAS-CHAVE SOBRE A GLOBALIZAÇÃO.

- 3.1 Nos países em desenvolvimento-“ a globalização aumenta a pobreza?- respostas possíveis.
- 3.2 Nos países desenvolvidos - “a globalização aumenta o desemprego?”
Respostas neste início do século XXI.

4. AS TRÊS ESCOLAS DE PENSAMENTO SOBRE A GLOBALIZAÇÃO.

- 4.1 Marxista -Milton Santos - “Por uma outra globalização”.
- 4.2 Keynesiana- Joseph Stiglitz - “Fazendo a globalização funcionar”.
- 4.3 Liberal-Martin Wolf -“ Porque funciona a globalização”.

5. PORTUGAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.

- 5.1 O seu papel histórico.
- 5.2 De uma “opção Atlântica” à integração Europeia.
- 5.3 A integração na EFTA - 1960
- 5.4 A adesão à C.E.E - 1986
- 5.5 O aprofundamento da integração Europeia - Portugal nos contextos da União Europeia.

6. A INTEGRAÇÃO DA CHINA NA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE COMÉRCIO - OS PROBLEMAS DA NOSSA INDÚSTRIA TRADICIONAL BASEADA NOS BAIXOS SALÁRIOS.

- 6.1 A necessidade de mudar de modelo de acumulação.
- 6.2 Welfare state “VS” recursos disponíveis. - Pistas para o futuro.
- 6.3 A integração da União Europeia - O Euro.
- 6.4 O perfil de especialização - Que *clusters* competitivos.

ANEXO XVIII – Guião da visita de estudo ao Martim Moniz



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de escolas Miguel Torga

Ciências Política * 12º Ano

Visita a Lisboa- Martim Moniz - **Guião**



Ano letivo
2013/2014



Introdução:

Vamos fazer uma visita de estudo à cidade de Lisboa, mais propriamente ao Martim Moniz e à sua área circundante. O Tema é a Diversidade Cultural., tema que se enquadra no programa de ciência política.

Escolhemos vir a este local porque permite-nos realizar uma aula diferente, onde podemos aprender e observar, estando em contacto com algumas realidades que estamos a estudar.

Quando falamos em diversidade cultural, falamos em nacionalidades diferentes, línguas e culturas diversas, que imprimem na cidade uma grande variedade de rostos, cores, cheiros, sons. Toda esta multiculturalidade contribui não só para a mudança da paisagem e dos espaços mas, também, para um intercâmbio de culturas e de saberes tão diversificados.

Mas, nem sempre a mudança é vista com bons olhos, nem sempre é bem aceite, e pode gerar alguns conflitos entre os imigrantes e os nacionais.

Objetivos gerais:

- ✓ Atenuar o verbalismo das aulas;
- ✓ Aproximar o aluno da realidade;
- ✓ Desenvolver o espírito de observação “para o espaço circundante”;
- ✓ Desenvolver sentido crítico;
- ✓ Promover a convivência entre aluno-aluno e professor -aluno;

Objetivos Específicos:

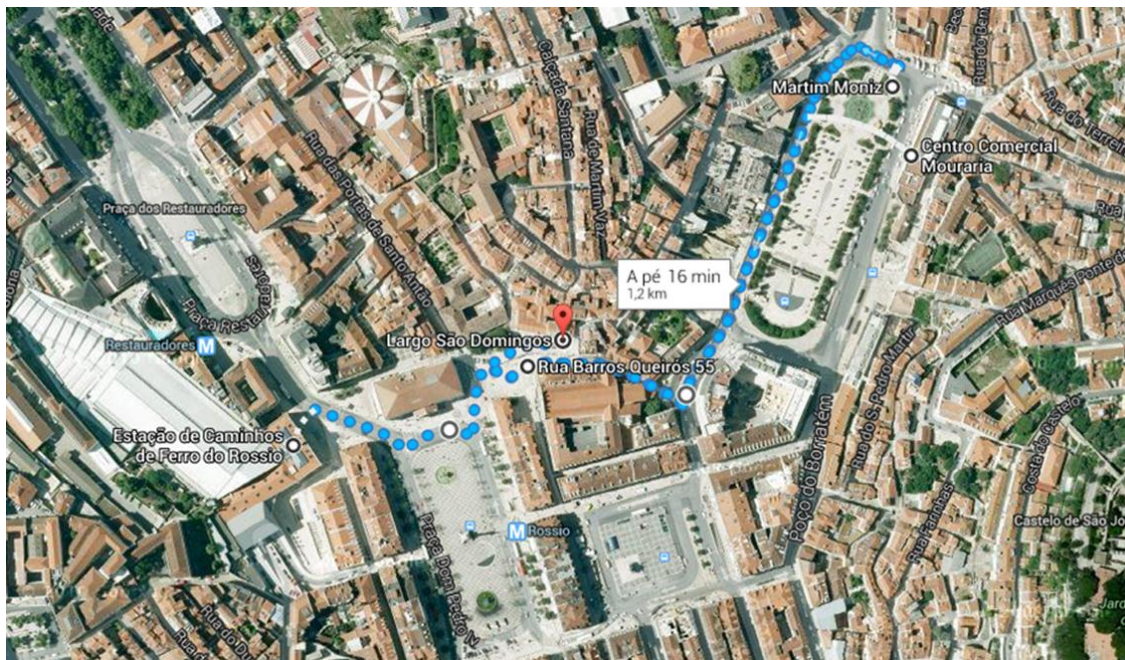
- ✓ Conhecer uma perspetiva alargada sobre alguns problemas relacionados com a diversidade cultural: Imigração, conflitos étnicos, alteração do espaço, entre outros.
- ✓ Sensibilizar os alunos para a promoção dos direitos Humanos.

Lembra-te que:

- ✓ Esta visita de estudo é uma aula no exterior, por isso mantém-te atento;
- ✓ Deves tirar alguns apontamentos;
- ✓ Deves manter-te junto dos teus colegas e professores.

Trajeto:

- ✓ **13H:00-** Saída da escola Secundária Miguel Torga;
- ✓ **13H:29-** Estação de comboios do Monte-Abraão – Comboio com destino a Lisboa Rossio;
- ✓ **13H:49** Chegada à estação do Rossio;
- ✓ **14H:00-16H:00** Circuito por Martim Moniz-Centro Comercial da Mouraria- Ruas da Mouraria;
- ✓ **16H:23** Estação de comboio do Rossio-Comboio com destino a Sintra;
- ✓ **16H:45** Escola Secundária Miguel Torga.
- ✓ **Circuito da Visita:**



Fonte: Google maps

Curiosidades dos espaços que vamos visitar:

Martim Moniz

O nome de Martim Moniz deve-se à conquista de Lisboa aos Mouros. Martim Moniz era um soldado do rei.

«A lenda conta que D. Afonso Henriques tinha posto cerco á cidade. O cerco durou ainda algum tempo, durante o qual se travavam pequenas investidas por parte dos cristãos. Numa dessas tentativas de assalto a uma das portas da cidade, Martim Moniz enfrentou os mouros que saíam para repelir os cristãos e conseguiu manter a porta aberta mesmo a custo da sua própria vida. O seu corpo ficou atravessado entre os dois batentes e permitiu que os cristãos liderados por D. Afonso Henriques entrassem na cidade. Ferido gravemente, Martim Moniz entrou com os seus companheiros e fez ainda algumas vítimas entre os seus inimigos, antes de cair morto. D. Afonso Henriques quis honrar a sua valentia e o sacrifício da sua vida ordenando que aquela entrada passasse a ter o nome de Martim Moniz.»



Fonte: Portugal - História in Lendas, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, ed. Caminho, in: <http://www.pt-comunidades.com/>, consultado 28.04.14

Hoje o Martim Moniz é conhecido como um espaço marcado pela diversidade social, étnica, cultural e geracional, concentrando-se ali um número expressivo de residentes e trabalhadores imigrantes de origem estrangeira.»

Adaptado de Paulo Gésar *O Espaço é o Lugar: O Martim Moniz* na Migrantscape de Lisboa <http://blog.stress.fm/> consultado 28.04.14



Largo de São Domingos

A História conta que neste local ocorreu um grande massacre contra os judeus. No dia 19 de abril de 1506, a um domingo, quando os fiéis rezavam pelo fim da seca e da peste que ocorria em Portugal, e alguém jurou ter visto no altar o rosto de Cristo iluminado — fenómeno que, para os católicos presentes, só poderia ser interpretado como uma mensagem de misericórdia do Messias - um milagre. Um cristão-novo que também participava da missa tentou explicar que esse milagre era apenas o reflexo de uma luz, mas foi calado pela multidão, que o espancou até a morte. A partir daí, os judeus da cidade que anteriormente já eram vistos com desconfiança, tornaram-se o bode expiatório da seca, da fome e da peste: três dias de massacre se sucederam. Como consequência, homens, mulheres e crianças foram torturados, massacrados e queimados em fogueiras improvisadas no Rossio. O massacre só acabou quando foi morto um cristão-novo (mas não judeu) que era escudeiro do rei, João Rodrigues Mascarenhas, que foi morto por engano por cidadãos exaltados, que acharam que ele era judeu e as tropas reais finalmente chegaram para restaurar a ordem.

Adaptado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Lisboa_de_1506, consultado no dia 29.04.14

Hoje o Largo de São Domingos é um marco da tolerância e da diversidade cultural. Em homenagem ao judaísmo, foi inaugurado um monumento em 23 de abril de 2008, que simboliza o pedido de perdão pelo massacre de 1506. Este local passou a ser um ponto de encontro de estrangeiros, principalmente africanos.



QUESTÕES SOBRE A VISITA

- 1) Identifica os elementos que podemos encontrar no Largo de São Domingos alusivos à diversidade cultural e à tolerância.
- 2) O Largo de São Domingos passou a ser um local de encontro para estrangeiros oriundos de que continente?
- 3) Indica que outro nome podemos dar à Praça do Martim Moniz.
- 4) Identifica as etnias que podemos encontrar no Martim Moniz.
- 5) Identifica os fatores de identidade cultural que consegues visualizar ao longo da visita.
- 6) Indica o tipo de atividades a que se dedicam estes imigrantes.
- 7) Indica o fator de identidade cultural português que podemos encontrar nas ruas da Mouraria.
- 8) Descreve o ambiente do Centro Comercial da Mouraria tendo em atenção as suas especificidades.

Agora que a visita chegou ao fim já estás em condições de realizar um pequeno trabalho de pesquisa:

O objetivo é ficarmos a conhecer um pouco mais sobre as comunidades estrangeiras que vivem em Portugal.

Escolhe uma comunidade de imigrantes que viva em Portugal ex: (Cabo-Verdiana; Angolana; Guineense; Moçambicana; Romena; Russa; Ucraniana; Chinesa; Indiana; Paquistanesa; Brasileira; outra).

1) Tens de identificar:

- Hábitos,
- Crenças,
- Número de habitantes dessa comunidade em Portugal,
- Curiosidades.

2) Tens de explicar o que entendes por diversidade Cultural: pode ser através de:

- Um desenho,
- Uma foto,
- Um comentário, uma frase, um poema.

3) Este trabalho pode ser apresentado: num cartaz, num Power Point ou num Prezi.
que depois será explicado à turma.

4) Este trabalho é em grupo: três elementos, não se pode repetir a nacionalidade.

5) Apresentação de 5 minutos.

Avaliação da Visita de Estudo:

1) Consideras que a informação fornecida foi suficiente?	Sim	Não
2) A visita correspondeu às tuas expectativas?		
3) Consideras que a visita foi relevante para adquirires mais conhecimentos sobre o tema?		
4) Gostaste do ambiente criado entre os professores e os alunos? Porquê?		
5) Gostaste do ambiente criado entre os alunos? Porquê?		
6) Regista o que menos gostaste:		
7) Apresenta sugestões que permitam tornar as visitas de estudo mais organizadas.		